

Министерство просвещения Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт филологии и межкультурной коммуникации

***АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ФИЛОЛОГИИ***

Материалы международной научно-практической
конференции молодых ученых

Екатеринбург
23 апреля 2020 г.

Выпуск 21

Екатеринбург 2020

УДК 80
ББК ШЗ
А43

Рекомендовано Ученым советом федерального государственного
бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
в качестве *научного* издания (Решение № 68 от 17.11.2020)

Редакционная коллегия:

канд. филол. наук, доцент И. А. СЕМУХИНА (глав. ред.)
канд. филол. наук, доцент Т. В. ГОГОЛИНА
канд. филол. наук, доцент Е. Н. ИВАНОВА
канд. филол. наук, доцент И. В. ПЕТРОВ

А43 АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ :
материалы международной научно-практической конференции
молодых ученых. Екатеринбург, 23 апреля 2020 г. / Уральский
государственный педагогический университет. – Электрон.
дан. – Екатеринбург : [б. и.], 2020. – Вып. 21. – 1 CD-ROM. –
Текст : электронный.

ISBN 978-5-7186-1716-0

В сборнике представлены материалы международной научно-практической конференции молодых ученых «Актуальные проблемы филологии», прошедшей на базе Института филологии и межкультурной коммуникации.

УДК 80
ББК ШЗ

© ИФМК, 2020
ISBN 978-5-7186-1716-0 © ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2020

СОДЕРЖАНИЕ

Секция «Язык. Система. Личность»

Анохина Т. И. Орфографические словари: сопоставительный анализ	5
Глейзер О. В., Павлова А. В. Категоризация пресуппозиций (на примере концепта «свобода»)	11
Давидович С. Е. Синтаксические структуры простого предложения в сознании современных школьников ..	23
Жижко П. К. Языковые репрезентанты нереального в русской фантастической прозе	34
Зоткина А. С. О фразеологизмах, характеризующих речевую способность говорящего (на материале русского и сербского языков)	42
Кандыбина А. В. Особенности отражения антиномии «ум-глупость» в семантике паремий русского языка: этнолингвистический аспект	48
Карнаева Е. Д. Изменение коммуникативного потенциала знаков препинания: экспериментальные данные	54
Кольтихасанова В. А. Дидактические материалы к теме «Имена существительные собственные и нарицательные»	61
Кудряшова О. С. Специфика функционирования частиц в тексте пьесы М. Горького «На дне»	69
Лукинова Н. К. Языковая реализация речевых жанров поучения в народных сказках (на материале якутского и русского языков)	82
Ноздрин Ю. А. Функционально-семантический потенциал союза в художественном тексте (на примере лирики С. Гандлевского)	89
Сазонкин А. В. Стратегии и тактики неформальной коммуникации младших школьников: экспериментальные данные	100

Сергеева Т. В. Манипулятивное общение в образовательной среде как психолингвистический феномен	108
Стрюк Е. А. Синтаксические ошибки в творческих работах учащихся: причины возникновения	116
Тетяйкина М. Н. Обрядовая лексика как фрагмент диалектной языковой картины мира (на материале «Словаря русских говоров на территории Республики Мордовия»)	123
Толкачёва Е. А. Изучение темы «Вводные конструкции» в 8 классе: психолингвистический подход	129
Трубина Т. В. Формирование грамматических понятий в школе (на примере темы «Определение»)	136
Филонова Т. А. Синтаксические задания в Основном государственном экзамене по русскому языку: комплексная подготовка школьников	145
Хныкина Е. А. Элективный курс: урок русского языка в рамках научной недели в общеобразовательных школах	164

ЯЗЫК. СИСТЕМА. ЛИЧНОСТЬ

УДК 811.161.1'374

Анохина Т.И. (Екатеринбург, УрГПУ)

Орфографические словари: сопоставительный анализ

Аннотация. В статье рассматривается понятие орфографических словарей, их типология, а также анализируются некоторые наиболее популярные словари, используемые в практике преподавания русского языка, начиная с XIX века.

Ключевые слова: орфография русского языка; орфографические словари; типология словарей; словари-справочники; школьные словари; академические словари; русский язык; лексикография.

Об авторе: Анохина Татьяна Ивановна, студент 2 курса ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург). Научный руководитель – к.ф.н., доц. Л. С. Чечулина.

Контакты: 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов 26; anokhina200022@mail.ru.

Anokhina T. I. (Ekaterinburg, USPU)

Spelling dictionaries: comparative analysis

Abstract. The article discusses the concept of spelling dictionaries, their typology, and analyzes some of the most popular dictionaries used in the practice of teaching the Russian language since the XIX century.

Keywords: spelling of the Russian language; spelling dictionaries; typology of dictionaries; reference dictionaries; school dictionaries; academic dictionaries; Russian language; lexicography.

About the author: Anokhina Tatyana Ivanovna, 2nd year Student of the Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

Без орфографических словарей невозможно представить себе процесс обучения русскому языку ни в вузе, ни в школе. Цель настоящей работы – сопоставительный анализ словарей, позволяющий представить рекомендации по их целесообразному использованию.

В «Словаре-справочнике лингвистических терминов» Д. Э. Розенталя и М. А. Теленковой представлено следующее понятие орфографического словаря: «Словарь, содержащий слова в их нормативном написании» [Розенталь, Теленкова

1976]. Толкование, данное составителями, представляется нам слишком коротким, и поэтому не совсем раскрывающим сущность понятия. Т. В. Жеребило дает более подробное объяснение данному термину: «Справочники, образуемые алфавитными списками слов и некоторых форм в нормативном написании. Отражая современную им орфографию, орфографические словари отражают движение языка, улавливая тенденции в написании тех или иных слов. Словники орфографических словарей опираются на нормативные толковые словари» [Жеребило 2005]. С последним толкованием мы согласимся.

Орфографических словарей существует великое множество (с момента их появления в России). С целью удобства их использования появилось деление на несколько групп: общие; отраслевые; школьные; словари-справочники.

Общие словари потому так и называются, поскольку они включают наиболее полный лексический состав языка, отражающий его современное состояние, например, академические словари. Противоположная группа – отраслевые словари – имеет довольно узкую направленность. Такие словари в большинстве своем содержат специализированные термины, а также лексику, часто используемую профессионалами в определенной отрасли жизнедеятельности. Для педагогов и обучающихся существует особая группа словарей – школьные. Они содержат лексику, наиболее распространенную в практике учебных заведений, поэтому не такого большого размера, в отличие от словарей первой группы. Часто имеют в приложении небольшое количество правил, трудно усваиваемых школьниками. Последняя группа словарей – словари-справочники – предназначена для использования для работы редакторов и корректоров с текстами.

Безусловно, эталоном мы признаем «Русский орфографический словарь» под редакцией В. В. Лопатина от Российской академии наук (РАН). Сопоставляя академические орфографические словари и их редакции, сложно не заметить значительное увеличение количества слов. Притом интересно учитывать, что в словаре, выпускаемом Академией наук СССР, с 1956 по 1991 гг. размер словника колебался в пределах 100000-110000 слов. Тот же словарь от РАН за девятнадцать лет расширил

словник примерно на 40000 слов. Было бы наивно предполагать, что за это время появилось столько новых слов.

По наблюдениям современных исследователей, рост словника связан с включением слов, не представляющих сложности для носителей языка, разговорных слов и просторечных выражений, окказионализмов, а также новых слов, находящихся в переходном состоянии (глаголы, некоторые формы сравнительной степени прилагательных).

Самым популярным школьным словарем признается «Орфографический словарь» Д. Н. Ушакова и С. Е. Крючкова, который был выпущен в 1934 году и претерпел примерно сорок переизданий. Этот словарь содержит около 13000 слов, причем к некоторым из них даны краткие толкования и грамматические сведения. В этом словаре помещен алфавит, чтобы облегчить школьникам поиск нужного слова. В приложении авторы дают список имен, как мужских, так и женских, а также правила, изучаемые в школьной практике. В других школьных словарях иногда дается список упражнений, которые рекомендуется выполнять для лучшего запоминания правильного написания слова.

Для облегчения усвоения школьниками орфографии «трудных» слов в 1976 году Б. Т. Пановым и А. В. Текучевым был создан «Грамматико-орфографический словарь русского языка». Авторы дают много грамматических и орфоэпических сведений, показаны морфемное строение слова, принципы образования частей речи. В некоторых случаях указываются этимология и толкование слова. Поэтому пособие мы рекомендуем к использованию: несмотря на некоторые устаревшие сведения, его можно использовать при изучении не только раздела «Орфография», но и других разделов «Грамматика», «Морфемика» и др.

Для любопытных учащихся в 2001 году Л. А. Глинкина составила интересный словарь-справочник. Автором были соединены части истории языка и орфографии, чтобы показать «путешествие» корней и слов по реке времени. Словарь составлен из слов, которые были отобраны по определенным критериям: высокая употребительность слова в речи, частотность ошибок, доказательность справок.

Одним из первых маленьких словарей был «Словарь российской орфографии или правописания» С. В. Руссова. Вообще

традиция использования словарей на уроках пришла в Российскую империю из европейских университетов, но она до сих пор приживается крайне тяжело.

Рассмотрев орфографические словари дореволюционного периода в XX веке, было выявлено две тенденции: составлять их на основе «Русского правописания» Я. К. Грота, которое вышло в 1885 году, и располагать в алфавитном порядке без указания ударения, что объяснялось назначением словаря. В этом же году вышло специальное собрание всех слов русского языка, которые пишутся через Ъ. В годы существования Советского союза вышел подобный словарь, но посвящен он был другой букве – букве Ё. В этом словаре было около 6000 слов, среди которых были слова с заявленной в заглавии буквой, а также слова с буквами о и е, поскольку они вызывают сомнения в написании.

Уникальным в своем роде является «Орфографический морской словарь» под редакцией Ф. П. Филина. Он относится к группе отраслевых словарей, поскольку в нем рассматривается только морская терминология.

Довольно интересной нам представляется последняя группа – словари-справочники. Наиболее авторитетными признаются труды Д. Э. Розенталя, Б. З. Букчиной, Л. П. Калакуцкой, Л. К. Чельцовой, Н. П. Колесникова. Данная группа словарей предназначена для редакторов и корректоров, поскольку здесь раскрываются более подробно такие параграфы «Правил» 1956 г., как написание слов с прописной и строчной буквы, написание слов с двойными согласными и слитное, раздельное, дефисное написание.

Преподаватель русского языка волен сам выбирать, какой словарь использовать на своих уроках, но мы рекомендуем обращаться только к проверенным издательствам, поскольку в XXI веке появилось много красивых, но устаревших изданий.

Литература

Букчина, Б. З. Слитно или раздельно? (Опыт словаря-справочника) : около 43000 слов / Б. З. Букчина, Л. П. Калакуцкая, Л. К. Чельцова ; под ред. Д. Э. Розенталя. – 2-е изд., стер. – М. : Рус. яз., 1976. – 479 с.

Букчина, Б. З. Сложные слова / Б. З. Букчина, Л. П. Калакуцкая ; отв. ред. чл.-корр. АН СССР С. Г. Бархударов ; Академия наук СССР. – М. : Наука, 1974. – 152 с.

Былинский, К. И. Употребление буквы ё : справочник : на правах рукописи / К. И. Былинский, С. Е. Крючков, М. В. Светлаев ; под ред. Н. Н. Никольского. – М. : Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1943. – 260 с.

Ган, И. К. Полный словарь буквы Ъ : собрание всех слов русского языка, коренных и производных, которые пишутся через Ъ : с предварительными правилами и объясн. относительно употребления этой буквы: с прибавлением полного списка городов, сел и местечек Российской империи, в названия которых входит буква Ъ / И. К. Ган. – Вильна : Тип. М. Р. Ромма, 1885. – 188 с.

Глинкина, Л. А. Словарь-справочник: этимологические тайны русской орфографии: соврем. правописание сквозь призму истории яз.: о путешествии корней и слов по раз. яз. / Л. А. Глинкина. – Оренбург : Кн. изд-во, 2001. – 398, [1] с.

Жеребило, Т. В. Словарь лингвистических терминов / Т. В. Жеребило. – Изд. 4-е, испр. и доп. – Назрань : Пилигрим, 2005. – 376 с. – URL: <https://rus-lingvistics-dict.slovaronline.com/2580-орфография/> (дата обращения: 11.02.2020). – Текст : электронный.

Колесников, Н. П. Слова с двойными согласными: словарь-справочник / Н. П. Колесников. – М. : Русский язык, 1990. – 409 с.

Панов, Б. Т. Грамматико-орфографический словарь русского языка : пособие для учащихся / Б. Т. Панов, А. В. Текучев. – М. : Просвещение, 1976. – 246 с.

Порецкая, Р. Э. Орфографический морской словарь: опыт словаря-справочника / Р. Э. Порецкая ; под ред. чл.-кор. АН СССР Ф. П. Филина. – М. : Воениздат, 1974. – 293 с.

Розенталь, Д. Э. Прописная или строчная: (Опыт словаря-справочника): ок. 8500 сл. и словосочетаний / Д. Э. Розенталь. – 2-е изд., стер. – М. : Рус. яз., 1986. – 327 с.

Розенталь, Д. Э. Словарь-справочник лингвистических терминов : пособие для учителей / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1976. – 543 с. – URL: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/linguistic-terms/fc/slovar-223.htm#zag-1896> (дата обращения: 11.02.2020). – Текст : электронный.

Русский орфографический словарь: около 200 000 слов / авт. О. Е. Иванова, В. В. Лопатин, И. В. Нечаева [и др.] ; под ред. В. В. Лопатина, О. Е. Ивановой ; Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова РАН ; программа «Словари XXI века». – Изд. 5-е, испр. – М. : АСТ-ПРЕСС ШКОЛА, 2018. – XIII, [1], 879, [2] с. – (Фундаментальные словари русского языка).

Руссов, С. В. Словарь российской орфографии или правописания / С. В. Руссов. – М. : В типографии С. Селивановского, 1813. – 16 с.

Ушаков, Д. Н. Орфографический словарь: для учащихся средней школы : утв. М-вом просвещ. РСФСР / проф. Д. Н. Ушаков и проф. С. Е. Крючков ; подгот. Л. А. Чешко. – Изд. 39-е, испр. – М. : Просвещение, 1986. – 224 с.

Глейзер О.В., Павлова А.В.
(Майнцский университет, Германия)

Категоризация пресуппозиций
(на примере концепта «свобода»)

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению пресуппозиций как элементов высказываний, содержание которых реже вызывают несогласие, возражение, протест, отторжение, чем ассертивная часть тех же высказываний. Именно по этой причине пресуппозиции вольно или невольно, осознанно или неумышленно используются авторами текстов как средство внушения и, следовательно, манипуляции сознанием.

Ключевые слова: семантическая категоризация; семантические категории; категоризация пресуппозиций; пропозиция; концепты; концептосфера; свобода; манипуляции сознанием; манипулятивное воздействие.

Об авторах: Глейзер Ольга Валерьевна, дипломированный переводчик, филолог, научный сотрудник кафедры русистики и германистики факультета переводоведения Майнцкого университета, Германия.

Павлова Анна Владимировна, канд. филол. наук, научный сотрудник кафедры русистики факультета переводоведения Майнцкого университета, Германия.

Glaser O.V., Pavlova A.V. (Mainz University, Germany)

Categorization of presuppositions
(on the example of the concept “freedom”)

Abstract. The article is devoted to the consideration of presuppositions as elements of statements, which content is less likely to cause disagreement, objection, protest, or rejection than the assertive part of the same statements. It is for this reason that presuppositions are voluntarily or involuntarily, knowingly or unintentionally used by the authors of texts as a means of suggestion and influencing and, therefore, manipulation of consciousness.

Keywords: semantic categorization; semantic categories; categorization of presuppositions; proposition; concepts; concept sphere; freedom; manipulation of consciousness; manipulative influence.

About the authors: Glaser Olga Valerievna, Certified Translator, Philologist, Research Associate of the Department of Russian and German Studies, Faculty of Translation Studies, Mainz University, Germany.

Pavlova Anna Vladimirovna, Candidate of Philology, Research Associate, Department of Russian Studies, Faculty of Translation Studies, Mainz University, Germany.

Введение. Статья посвящена рассмотрению пресуппозиций как элементов высказываний, содержание которых реже вызывают несогласие, возражение, протест, отторжение, чем ассертивная часть тех же высказываний. Именно по этой причине пресуппозиции вольно или невольно, осознанно или неумышленно используются авторами текстов как средство внушения и, следовательно, манипуляции сознанием. В пропозиции обычно нечто сообщается о чем-либо или, как частный случай, некое предположение отрицается как неверное. Утверждение или отрицание (ассерция) вызывает реакцию реципиента, в то время как пресуппозиция – неутверждаемая и неотрицаемая часть (или части) пропозиции – обычно не регистрируется сознанием адресата, а принимается как должное. Мы рассмотрим здесь триггеры пресуппозиций и возможности их семантической категоризации.

1. Пресуппозиция и ассерция на простом примере.

Для введения в тему рассмотрим предложение:

(1) Сейчас степень внешней свободы в России при всей нелепости её нынешнего режима существенно выше, чем в любые советские времена за исключением горбачевских (С. Новопрудский).

Данное высказывание осмысленно при соблюдении нескольких логических предпосылок: P1: существует страна Россия; P2: существует внешняя свобода (имеется в виду та свобода, которая противопоставляется свободе мысли и переживания, имеющейся у человека всегда и при любых обстоятельствах); P3: в России существует определенный (политический) режим; P4: данный режим отличается от предыдущих; P5: нынешний политический режим нелеп; P6: существовала некая историческая эпоха, именуемая советские времена; P7: времена эти были в каких-то отношениях неоднородны; P8: существовала некая историческая эпоха, именуемая горбачевскими временами; P9: в советские времена степень внешней свободы была мала; P9: в горбачевские времена степень внешней свободы не была мала;

P11: горбачевские времена входили в советские времена; P12: местоимение *её* соотносится с референтом *Россия*, а не *свобода*.

Кроме логических предпосылок, должно выполняться прагматическое условие: чтобы понять, что́ тут сказано, читатель должен быть знаком с лексическими значениями слов, с правилами синтаксиса и морфологии. Но этого мало: читателю еще должны быть известны как минимум некоторые из соответствующих реалий.

При невыполнении логических условий предложение лишается смысла – например, если вместо слова *Россия* здесь стояло бы наименование несуществующего объекта вроде *Фингалия* из песни Александра Галича, или если бы никогда не было эпохи «советские времена», или если бы местоимение *её* заменяло существительное *свобода*, а не существительное *Россия*, и т. д.

В прагматическом аспекте ситуация иная: если читатель не знает две-три реалии, он может извлечь информацию о них из этой фразы имплицитно, в силу своих способностей к логическим умозаключениям – например, догадаться, что была какая-то горбачевская эпоха, которая входила в советские времена, но отличалась тем, что не была нелепа. Однако если ему неизвестны все перечисленные здесь реалии, то фраза, скорее всего, останется непонятой.

Условия осмысленности высказывания именуются пресуппозициями. То, что в предложении собственно утверждается, – это ассерция. Ассерция данного высказывания – *существенно выше*.

Если присмотреться к списку пресуппозиций P1–P12 для примера (1), то заметно, что некоторые из них представляют собой «условия существования» реалии (P1, P2), что выражается уже благодаря тому, что они кроются в группе подлежащего. Референту подлежащего приписываются некоторые признаки, свойства через предикат или группу предиката – следовательно, существование референта подлежащего предполагается как данность, существование которой не подвергается сомнению. Другие пресуппозиции являются логическими результатами мыслительных операций при чтении служебных слов – логических операторов (P3, P9, P11). Так, при использовании предлога *кроме* в нашем сознании включается представление о том, что

следующее за предлогом существительное обозначает элемент, который входит как часть в какое-то множество, но в то же время возникает мысль об отличии данного элемента в каком-то определенном аспекте от всех остальных элементов множества. А после предлога *при* в сочетании с местоимением *весь* должно последовать упоминание некоторого имманентного, присущего чему-либо свойства – и т. д. Третьи пресуппозиции выводятся из лексических значений полнозначных лексем. Так, благодаря знанию значения слова *любые* в сочетании с существительным *времена*, можно догадаться о неоднородности *времен*. Четвертые «вычитываются» из значения грамматических форм, как Р9: сравнительная форма предиката *выше* предполагает наличие чего-либо сопоставимого; если меры свободы где-либо (L1) или когда-либо (Т1) выше, чем где-либо (L2) или когда-либо (Т2), то L2 или Т2 должны обладать тем же качеством (в данном случае – внешняя свобода), только менее выраженным.

Кроме разделения на пресуппозиции – условия существования и пресуппозиции – предпосылки понимания фразы, обусловленные значением служебных слов (*кроме, при всей*) или полнозначных лексем (*любые*), бросается в глаза еще одно существенное различие между перечисленными пресуппозициями: некоторые из них можно отнести к объективным, отражающим реальные факты, а другие явно субъективны и как будто навязаны нам автором. Например, Р9 – *в советские времена степень внешней свободы была мала* – представляет собой субъективное содержание, истинность которого в принципе можно было бы оспорить. Наверняка нашлись бы люди, которые не захотели бы согласиться с этим утверждением, если бы оно было высказано именно как утверждение, т. е. ассертивно: *В советские времена степень внешней свободы была мала*.

Такое же ощущение субъективного мнения, навязываемого в виде пресуппозиции, возникает при рассмотрении Р5: *нынешний политический режим нелеп*. Будь это самостоятельное высказывание, а не пресуппозиция, оно бы могло вызвать неприятие, недоумение, негодование – или, наоборот, согласие, одобрение и иные реакции. Но в виде пресуппозиции это «протаскиваемое» автором мнение, скорее всего, прямой реакции не вызовет. Мы реагируем обычно на ассерцию.

В терминах, связанных с понятием «свобода», можно сказать, что при восприятии пресуппозиции степень свободы реципиента заметно ниже, чем при восприятии ассерции. Пресуппозиции словно парализуют его волю, откладываясь в тени его сознания как данность, неизбежность. Пресуппозиции по своей природе суггестивны.

В публицистике нередко используются пресуппозиции, которые не являются очевидно ложными, а представляют собой содержания сомнительного свойства, очевидно субъективно-оценочно окрашенные, неочевидные. Такой риторический прием называют «навязыванием пресуппозиций». Описанию приема «навязывания пресуппозиции» посвящен специальный раздел в книге [Баранов 2012: 191-199]. «„Навязывание пресуппозиции“ – популярный прием манипулирования сознанием, действенность которого определяется еще и тем, что возражение, сформулированное в форме общего отрицания высказывания («Нет, это не так»), не затрагивает его исходной посылки», справедливо замечает Н. Д. Павлова [Павлова 2013].

Таким образом, пресуппозиции значительно чаще «проскакивают» зону внимания при восприятии, чем ассерции, и потому используются – умышленно или неосознанно – как средство внушения, в том числе и неверных (ложных) или сомнительных содержаний. Одно дело сообщить: *Гражданских свобод и гражданского общества при социализме не было*, на что, возможно, последует возражение: *Нет, гражданские свободы и гражданское общество были*, – и совсем другое дело сказать нечто вроде:

(2) *Несмотря на то, что гражданских свобод и гражданского общества не было, человеческая составляющая в социализме присутствовала и в общем-то его украшала (А. Самохвалов).*

– здесь внимание адресата ожидаемо будет сосредоточено на ассерции (присутствие человеческой составляющей и украшение ею социализма), и вероятность того, что пресуппозиция не будет замечена даже теми, кто в других условиях с мыслью об отсутствии свобод при социализме был бы не согласен, довольно высока. Это подтверждается регулярно проводимыми экспериментами со студенческой аудиторией на лекциях по

лингвистике, когда студентам предлагается как-то отреагировать на фразы с заведомо ложными пресуппозициями и при этом не сообщается, что пресуппозиции ложные, типа:

Несмотря на то, что Александр Первый даровал крестьянам свободу, декабристы быстро разочаровались в царе.

Вот если бы не Павел Первый даровал крестьянам свободу, а ещё его мать Екатерина Вторая!

2. Многозначность термина «пресуппозиция».

Понятие «пресуппозиция» в логике и в лингвистике трактуется по-разному, причем в лингвистике оно со временем приобрело несколько толкований. О различении трактовки понятия «пресуппозиция» логиками и лингвистами см. [Наумова 1998].

У термина «пресуппозиция» в лингвистике в настоящее время как минимум шесть разных толкований: 1. строго логическое: условие истинности или ложности высказывания, не поддающееся под действие отрицания; 2. синоним термина «имплицатив», т.е. условие осмысленности фразы в положительном модусе и несохранение этого условия при отрицании или наоборот; 3. когнитивное: «фоновые знания», которые являются условием понимания (осмысления) высказывания; 4. прагматические условия осмысленности высказывания (например, наличие окна как условие осмысленности для высказывания *Закройте окно!*); 5. любые невыраженные явно смыслы (имплицатуры, «подтекст»); 6. «постулаты» (или «максимы») П. Грайса.

Терминологическая нечеткость затрудняет обсуждение темы осмысления высказываний и вызывает необходимость отметить, что именно понимает под данным термином каждый отдельный исследователь. В настоящем тексте под пресуппозициями понимаются условия осмысленности высказываний: в первую очередь, их истинности или ложности; если же высказывания по отношению к истинности и ложности нейтральны (т.е. установить их истинность или ложность нет возможности), то пресуппозициями являются условия восприятия высказываний как осмысленных.

3. Неотрицаемые и неутверждаемые семы в лексическом значении.

В лингвистике проблематика пресуппозиций тесно переплетается с лексической семантикой. У Готлоба Фреге [Frege 1892]

эта линия уже намечена: он обращает внимание на фактивные и нефактивные предикаты. «Фактивным называется предикат, который гарантирует подчиненной ему пропозиции статус презумпции, т. е. обеспечивает ее истинность как в положительном, так и в отрицательном контексте» [Падучева 2012]. К фактивным принято причислять прежде всего предикаты речемыслительной деятельности, вводящие истинностные содержания: *знать, понимать, сознавать, вспомнить, забыть, выяснить, помнить, рад, горд* и некоторые другие. Даже если перед ними стоит отрицание *не*, вводимая ими пропозиция остается истинной и потому является пресуппозицией. Например:

(3) *Я хорошо знал, что Сергей Сергеевич – совершенно свободный, внутренне свободный человек, которого поместить в какие-то рамки было невозможно (П. Нерлер).*

Если бы субъект утверждал, что он *не знал, что Сергей Сергеевич ...* и т. д., истинность пропозиции, выраженной придаточным, сохранилась бы: Сергей Сергеевич (имеется в виду Аверинцев) был внутренне совершенно свободным человеком, это непреложный факт. Фактивным предикатам противопоставлены нефактивные – *считать, полагать, думать, надеяться, рассчитывать* и др. Вводимые ими пропозиции не истинны и не ложны, а потому пресуппозициями не являются.

Имеются и глаголы, часть семантики которых не подвергается отрицанию. Например, у глагола *обрести* в составе лексического значения есть сема ‚кто-л. чем-л. до какого-л. момента не обладал‘; у глагола *перестать* имеется сема, кто-л. до определенного момента делал то, что будет сказано в инфинитиве‘. Эти семы не поддаются отрицанию. Ср:

(4) *Задача родственников и близких в данной ситуации – создать комфортную обстановку и оказывать поддержку человеку, решившему обрести свободу и перестать бояться (А. Разакова).*

(4а) *Задача родственников и близких в данной ситуации – создать комфортную обстановку и оказывать поддержку человеку, решившему не обрести свободу и не переставать бояться.*

В обоих примерах описанные выше глагольные семы имеются и в положительном, и в отрицательном вариантах. Такого рода семы также относят к пресуппозициям. Часто такие пресу-

позиции называют лексическими. В значениях далеко не только глаголов, но и многих слов других частей речи есть семы пресуппозитивные, постоянные, устойчивые и не подвергающиеся отрицанию, а есть переменные, потенциально ассертивные (ассерция реализуется на уровне высказываний).

Пресуппозиции тесно связаны через лексические значения с просодией, в первую очередь, с местом главного фразового ударения. Например, некоторые нефактивные предикаты под сильным фразовым ударением становятся фактивными. Ср.:

а) *Я предполагал, что свобода – нормальное состояние человека.*

б) *Я предполагáл, что свобода – нормальное состояние человека.*

В примере (а) глагол *предполагал* нефактивный, а в (б) фактивный (факт ‚свобода нормальное состояние человека‘ не подвергается сомнению, он очевиден).

В русском языке имеются «антифактивные» глаголы (*показаться, почудиться, послышаться, привидеться, присниться*), которые под сильным ударением означают: ‚то, что сказано в придаточном, не имеет места, т. е. не обладает пресуппозицией существования‘. Если ударения на глаголе нет, то этого смысла предложение не несет. Ср.:

а) *Тебе приснилось, что ты на свободе.*

б) *Тебе присни́лось, что ты на свободе.*

В примере (б) имплицитно сказано, что ты не на свободе, в то время как пример (а) этой информации не сообщает.

Есть и другие ситуации, когда пресуппозиции переплетаются с интонационной структурой фразы. К сожалению, в рамках этой статьи у нас нет возможности углубиться в тему просодии.

4. Триггеры пресуппозиций.

Пресуппозиции тяготеют к определенным частям предложения: пресуппозиции существования выражаются обычно группой подлежащего или группой дополнения; пресуппозиции других семантических категорий (подробнее о семантических типах пресуппозиций см. раздел 5) скрываются в некоторых видах придаточных, в приложении, в генитивном атрибуте; «триггерами» пресуппозиций являются союзы *а, но*; частицы *ещё, уже, даже, только*; наречия – *опять, снова, заново*; модальные

слова *конечно, разумеется, вряд ли* и т. д. [ср. Павлова 2013: 26]. К сожалению, рассмотрение каждого из этих триггеров вывело бы нас за рамки объема данной статьи. Поэтому ограничимся лишь несколькими примерами.

(5) *Владимир Путин вновь одобрил лишение свободы для участников несанкционированных акций протеста (Портал «Радио Свобода»).*

Пресуппозиций в (5) несколько и, соответственно, триггеров пресуппозиций тоже несколько. Триггером пресуппозиции существования является подлежащее (*Владимир Путин*), а также дополнение (*для участников ...*). Еще одним триггером наличия чего-либо является фактивный глагол *одобрил* – одобрить можно лишь нечто, до того сделанное или предложенное (*лишение свободы*). Если это нечто еще не существует (еще не сделано), то, как минимум, планируется. Мощный триггер пресуппозиции неоднократности – наречие *вновь*. Оно означает, что до этого по крайней мере один раз уже имело место аналогичное действие, выраженное сказуемым *одобрил*. В отглагольном существительном *лишение* имеется пресуппозитивная сема-триггер: лишить можно лишь чего-либо, чем кто-либо до этого обладал (свобода). Так же точно слово *участник* имеет неотрицаемую сему наличия того, в чем кто-либо участвует (несанкционированные акции). В значении страдательного причастия прошедшего времени *несанкционированный* заключен смысл акции не санкционировали, что позволяет предположить, что до того, как акции не санкционировали, была подана заявка на их санкционирование. Таким образом, триггерами пресуппозиций в данном высказывании являются как синтаксические конструкции, так и отдельные семы в лексическом значении слов или лексические значения «целиком».

Можно предположить, что существуют структуры, которые всегда и при любых обстоятельствах, независимо от их лексического заполнения, представляют собой триггеры пресуппозиций.

Более или менее полного списка триггеров пресуппозиций в лингвистической литературе встречать пока не приходилось. В работе [Maziad 2019] приводится таблица триггеров пресуппозиций, выявленных в англоязычных текстах. Бросается в глаза, что автор не делает различия между пресуппозициями в уз-

ком, строго логическом смысле этого термина, и пресуппозициями в широком смысле, включая в свой перечень имплицатуры и имплицативы. Кроме того, заметно, что перечень триггеров (даже только в пределах английского языка) далеко не полный. Наконец, внушает сомнение убежденность в том, что определенные синтаксические структуры неизменно являются триггерами пресуппозиций. В действительности есть лишь небольшое количество синтаксических конструкций, которые можно считать постоянными резервуарами для пресуппозиций.

5. Семантические категории пресуппозиций.

В разных источниках списки семантических категорий (семантических типов), по которым можно распределить пресуппозиции, различны. Например, в [Дронов 2015: 22-23] предлагается различать следующие типы:

- категориальные (знание ограничений на сочетаемость слов);

- экзистенциальные (пресуппозиции существования и единственности);

- фактивные (некое событие есть факт действительности).

Судя по анализируемому материалу, этот список далеко не полный. Чтобы его пополнить, необходимо добавить ещё как минимум следующие типы:

- пресуппозиции конкретной или общей референтности;

- пресуппозиции повторяемости (неоднократности) – например, наречия *опять*, *снова*; прилагательные *очередной*, *повторный* вводят пресуппозицию ,нечто уже имело место и повторяется‘;

- пресуппозиции включения во множество (вводимые, например, союзом *и*, частицами *тоже* или *ещё*, местоимениями *такой*, *как* и др.) или исключения из множества (знаменуемые, скажем, частицей *только*);

- пресуппозиции дейксиса (понимание, какой именно референт обозначен тем или иным дейктическим элементом пропозиции, как в примере ... местоимением *её*);

- пресуппозиции предположения о протекании какой-либо ситуации или о состоянии дел; предположения строятся на личном или общественном опыте (стандартах, стереотипах); такого рода пресуппозиции легко обнаруживаются при отрицании че-

го-л., что предполагалось, или при контрасте, выражаемом, например, союзом *но*, или в уступительных предложениях;

- специфические пресуппозиции, вытекающие из неотрицаемых сем лексических значений конкретных лексем;

- антифактивные пресуппозиции, связанные с ударностью некоторых глаголов (*показаться, привидеться, присниться* и др.);

- пресуппозиции «связи» между фразами на уровне сверхфразового единства или между абзацами на уровне многоабзачного текста;

- пресуппозиции оценки (вторичная предикация);

- пресуппозиции идентификации (отождествления).

Ясно, однако, что и этот список далеко не полный.

6. Категоризация пресуппозиций по отношению к объективной реальности.

Кроме семантической категоризации пресуппозиций в русле сложившейся лингвистической традиции, можно произвести иную семантическую категоризацию, менее традиционную. Все пресуппозиции можно разделить на объективные и субъективные. К объективным относятся те пресуппозиции, которые отражают факты реальной жизни и уже потому истинны. К субъективным – те содержания, истинность которых проверить невозможно, но которые в чисто языковом отношении преподносятся как факты действительности, так как вводятся триггерами пресуппозиций. «Навязывание пресуппозиций» происходит в области субъективных преамбул осмысленности высказывания. Здесь, как нам представляется, имеется еще большой потенциал для исследований дискурса.

Литература

Баранов, А. Н. Лингвистическая экспертиза текста. Теоретические основания и практика : учеб. пособие / А. Н. Баранов. – Изд. 4-е. – М. : Наука ; Флинта, 2012.

Дронов, П. С. Общая лексикология / П. С. Дронов. – М. : Языки славянской культуры, 2015.

Наумова, Л. А. Пресуппозиция в логике и лингвистике / Л. А. Наумова // Философия в поиске онтологии. – Самара, 1998. – № 5. – С. 236-255.

Павлов, Н. Д. Механизмы и средства психологического воздействия в дискурсе / Н. Д. Павлова. – Текст : электронный // Психологические исследования. – 2013. – Т. 6, № 32. – URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n32/905-pavlova32.html> (дата обращения: 20.06.2017).

Падучева, Е. В. Презумпция. Проект «Русская грамматика» (Интернет) / Е. В. Падучева. – 2012. – URL: <http://rusgram.ru/%D0%9F%D1%80%D0%B5%D0%B7%D1%83%D0%BC%D0%BF%D1%86%D0%B8%D1%8F>. – Текст : электронный.

Frege, G. Über Sinn und Bedeutung / G. Frege. – Текст : электронный // Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik. – 1892. – NF 100. – S. 25-50. – URL: <http://www.uni-konstanz.de/philosophie/files/frege.pdf> (дата обращения: 20.06.2017).

Maziad, Mohyi El Deen. Nested presuppositions: A manipulative type of informative presupposition / Maziad, Mohyi El Deen // Studies in Communication Studies. – 2019. – № 19 (1). – P. 25-44.

Давидович С.Е. (Екатеринбург, УрГПУ)

Синтаксические структуры простого предложения в сознании современных школьников

Аннотация. Статья посвящена изучению закреплённости синтаксических структур простого предложения в сознании современных школьников среднего и старшего школьного возраста. Гипотезой исследования являлось предположение о закреплённости в сознании носителей языка грамматических структур, где наличие одного из компонентов схемы в большинстве случаев помогает восстановить второй. Для верификации гипотезы использовалась методика вероятностного прогнозирования, метод заполнения текстовых лакун. Для проведения эксперимента автором статьи был создан искусственный текст, содержащий основные типы синтаксических структур простого предложения. Всего в исследовании приняли участие 30 школьников, получено 146 реакций. Все полученные реакции были классифицированы по соответствию структурным схемам разных типов простого предложения (6 типов). Гипотеза была частично подтверждена результатами эксперимента: большинство синтаксических структур действительно закреплены в сознании носителей и успешно восстанавливаются ими по одному компоненту схемы, ядерной структурной схемой простого предложения является схема $N_1 - V_f$, что объясняется двучленностью человеческой мысли, при этом восстановление синтаксических схем нередко зависит от индивидуального восприятия текста, также на восстановление структурных схем влияет омонимия частей речи или омонимия синтаксических структур.

Ключевые слова: синтаксис простого предложения; простые предложения; синтаксические структуры; экспериментальный синтаксис; психолингвистические эксперименты; психолингвистика; школьники; методика русского языка в школе; восприятие текстов.

Сведения об авторе: Давидович Светлана Евгеньевна, магистрант 2 года обучения ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург).

Контакты: 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; davidovich.sv.e@gmail.com.

Davidovich S.E. (Ekaterinburg, USPU)

The syntax structures of simple sentence in the consciousness of modern schoolchildren

Abstract. The article is about the learning of the fixedness of syntax structures of simple sentences in the consciousness of modern oldest and medium schoolchildren. The hypothesis of the research is an assumption about the fixedness of grammar structures in the consciousness of native speakers and the availability one of the scheme components helped to recover a second component in most cases. For hypothesis verifications author used the probabilistic forecasting method, the method for filling in text gaps. For the experiment author created an artificial text that contained basic types of syntax structures of simple sentences. 30 schoolchildren took part in the research, the author received 146 reactions. All reaction classified were in the accordance by different types of syntax structures of simple sentences (6 types). The hypothesis confirmed was partially by experiment results: the most of syntax structures fixed is in the consciousness of native speakers and regenerate successfully on one of the scheme components, basic structure scheme of a simple sentence is the scheme $N_1 - V_f$ that explains by the twofold nature of human thought, but the explanation of syntax schemes often depended on the individual perception of the text, also on the explanation of structure schemes affects the homonymy of parts of speech or homonymy of syntactic structures.

Keywords: syntax of a simple sentence; simple sentences; syntactic structures; experimental syntax; psycholinguistic experiments; psycholinguistics; pupils; methodology of the Russian language at school; perception of texts.

About the author: Davidovich Svetlana Evgenyevna, second year Student of Magistracy of Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

В сознании человека синтаксическая структура первична. В своих исследованиях Н. Хомский утверждает, что в основе языка лежит ограниченная система правил, «грамматика языка» [Хомский 1962, 2019]. Она позволяет человеку порождать и понимать бесконечное количество синтаксических структур (правильных и неправильных). Слова обретают значение только при определенном порядке их употребления. Во внешней речи говорящий стремится восстановить недостающую информацию путем развертывания мысли (высказывания) до привычной элементарной двусоставной конструкции.

Экспериментальный синтаксис – это область знаний, в которой синтаксические структуры исследуются посредством экспериментальных методов. Эксперимент, как универсальный научный метод, позволяет выявить, подтвердить или опроверг-

нуть определенную гипотезу или теорию. Любой эксперимент задает искусственные условия для обнаружения определенных свойств изучаемого объекта. Лингвистический эксперимент выявляет модели языковой нормы, стандарта. Психолингвистический эксперимент позволяет определить реализацию этих стандартов в обыденном сознании носителей языка, выявить скрытые от прямого наблюдения механизмы, порождающие речь. Языковая способность определяет специфику усвоения конкретным человеком заложенных в языке моделей, структур.

«Эксперимент может быть использован как исследовательская и как обучающая процедура, требующая от студента определённых навыков его проведения и описания: обоснование цели эксперимента, выборка респондентов и ее репрезентативность, методика формулирования и предъявления инструкции, описание стимульного материала, количественная и качественная обработка полученных данных в соответствии с видом психолингвистического эксперимента, формулирование и обоснование выводов по эксперименту и др.» [Гоголина 2015: 4-5]. По нашему мнению, экспериментальные методики исследования требуют определенных умений и навыков и от испытуемых. Рассмотрим подробнее серию проведенных нами экспериментов.

В языке и речи действует закон смысловой избыточности, который можно наблюдать в вероятностном прогнозе ожидаемого результата. Этот прогноз связан с опорой говорящего на типовые пресуппозиции – знания об описываемой ситуации, основанные на практическом опыте. Слова в сознании человека закрепляются с типовыми контекстами их употребления в речи. На этой теории базируется **методика заполнения текстовых лакун** [Гридина, Коновалова 2019]. Испытуемому предъявляется деформированный текст, в котором пропущены отдельные слова. Респонденты должны заполнить текстовые лакуны.

Найти неискусственный текст небольшого объема, состоящий только из простых предложений разных синтаксических структур (не только N_1-V_f) довольно сложно, поэтому нами был создан следующий текст: *«Ночь тиха. В траве спрятались насекомые. Редкие светлячки летают среди деревьев. Вдруг весь лес замер. Стучат. Кто издает этот звук? Следует подождать. Неожиданно красноголовый дятел выглядывает из*

за ствола. Большие нет сомнений. Это он нарушил тишину леса. Пора уходить. Лес не любит посторонних».

Текст состоит только из простых предложений разных синтаксических структур: двусоставных, односоставных. Предполагается, что устойчивые выражения и знакомые синтаксические конструкции должны подсказать респондентам следующее слово, следующую часть речи, следующий член предложения.

Гипотеза нашего эксперимента заключалась в следующем: синтаксические конструкции закреплены в сознании носителей языка. Наличие одного из компонентов структурной схемы в большинстве случаев помогает восстановить второй.

Респондентами в эксперименте выступили учащиеся 6-7 классов. Всего в эксперименте приняло участие 30 человек.

Респондентам была дана следующая **инструкция**: «Вставьте наиболее подходящие на ваш взгляд слова на места пропусков: *Ночь _____ (1). В траве спрятались насекомые. Редкие светлячки _____ (2) среди деревьев. Вдруг весь лес замер. _____ (3). Кто издает этот звук? Следует _____ (4). Неожиданно красноголовый дятел выглядывает из-за ствола. Большие нет _____ (5). Это он нарушил тишину леса. Пора _____ (6). Лес не любит посторонних».*

Для восстановления были предложены следующие структурные схемы простого предложения:

- *Ночь тиха* - $N_1 - Adj_1$ кратк.ф.
- *Светлячки летают* - $N_1 - V_f$.
- *Стучат* - $Vf3pl$.
- *Следует подождать* - $Vf_{3s} - Inf$.
- *Нет сомнений* - *Нет* N_2 .
- *Пора уходить* - *Praed* - Inf .

Мы предполагаем, что наибольшая сложность у испытуемых возникнет с заполнением 3 лакуны, где пропущено односоставное предложение, т. к. в данном случае меньше всего опоры на контекст, на тип предложения. Также есть вероятность, что на месте первой лакуны появится глагол, и тогда предложение будет соответствовать самой востребованной схеме: $N_1 - V_f$.

Всего было получено 162 ответа. Двое респондентов из 30 полностью отказались от этого эксперимента, что можно объяс-

нить непривычным видом работы, сложностью восприятия деформированного текста. Выборочно не было заполнено 8 лакун.

Неадекватной мы будем считать реакцию, которая грамматически не согласуется с предыдущим словом (словами), с синтаксической конструкцией.

Полученные реакции:

(1) Ночь тиха						
N₁ - Adj₁ крат к.ф	N₁ V_f	N₁ соп Adj	N₁ Adj₁ (одноставное)	Неполное	Сложное	Отказ
Количество реакций						
1	11	1	8	4	3	0
Хороша	Наступила (7) Наступает Настала Сверкает пришла	Была тихая	Глубокая Теплая Спокойная Прекрасная Темная Лунная Тихая Красивая	В лесу (4)	Тишина (2) Холодно	

(2) Светлячки летают			
N₁ V_f	N₁ - Adj₁ кратк.ф	Неадекватная реакция	Отказ
Количество реакций			
24	1	1	2
Летали (7) Летают (6) Сверкают (2) Спрятались (2) Светятся Сидят Попрятались Выделялись Гуляли Виднелись Разлетелись Спят	Видны	Кузнечики	

(3) Стучат							
Vf3pl	V _з	Звуко-подражание	Adv	N ₁	N ₁ V _f	Неадекватная реакция	Отказ
Количество реакций							
0	2	5	2	10	3	3	3
	Притих Затих	Тук-тук (4) Д-д-д	Страшно Тихо	Тишина (6) Стуки Стук Трель Шум	Что-то загремело. Издался звук. Все замолчали Я услышал какой-то звук.	В тишине (2) (парцелляция) Увидев человека	
(4) Следует подождать							
Vf _{3s} Inf		N ₁ V _f		Вводная конструкция	V _f (неполное предложение)	Отказ	
Количество реакций							
19		2		3	3	1	
Проверить (8) Посмотреть (4) Узнать (3) Прислушаться (2) Идти Быть осторожнее		Стук Птица		Это птица (2) Все испугались	Шаг за шагом Вправо За мной		

(5) Нет сомнений		
Нет N₂	Нет Prop	Отказ
Количество реакций		
22	4	2

Тишины (5) Звуков (5) Дятла (3) Сомнений (2) Вопросов Звука Покоя Шума Страх Треми Молчания	Никого (3) Его	
---	-------------------	--

(6) Пора уходить		
Praed Inf	Praed Adv	Отказ
Количество реакций		
25	3	0
Уходить (13) Идти (5) Улетать (3) Прогнать (его) (2) Успокоиться Спать	Домой (3)	

Интерпретация результатов:

2 отказа от выполнения задания вообще и 8 отказов при выполнении единичных пропусков можно объяснить непривычностью работы для учащихся 6-7 классов, а также сложностью представленных синтаксических конструкций в силу их не частого использования в повседневной и даже учебной деятельности.

Полностью структурную схему предложения удалось считать лишь в нескольких случаях (лакуны 2, 4, 5, 6). Это объясняется устойчивостью и распространенностью данных конструкций в речи.

(1) *Ночь **тиха*** (N_1 - Adj_{1 кратк.ф}): лишь 1 респондент смог воспроизвести структурную схему, заданную в тексте. Большинство восстановило предложение с помощью спрягаемой формы глагола, синтаксическая конструкция стала соответствовать самой распространённой схеме простого предложения ($N_1 - V_f$). Такая конструкция чаще всего встречается в речи, т.к. в

наибольшей степени отражает двучленность мысли (данное-новое, субъект-предикат). Также данная лакуна была заполнена полной формой имени прилагательного (получилось номинативное предложение с согласованным определением). Появление полной формы прилагательного может указывать на то, что многие учащиеся правильно считали семантику предложения – субъект и его признак. Выбор полной формы имени прилагательного можно объяснить непривычностью, неактуальностью конструкции с кратким прилагательным в качестве сказуемого для учащихся 6-7 классов.

(2) *Светлячки летают* ($N_1 - V_f$): больше 86% респондентов восстановило заданную структурную схему предложения. Это вторая по частности схема, которая не вызвала затруднения у учащихся. Успешность заполнения лакуны связана с актуальностью для носителей языка данной синтаксической конструкции, типизацией ее использования. Респондентам было легко восстановить сказуемое при наличии заданного подлежащего. 6 респондентов абсолютно точно восстановили данное предложение (как структурно, так и семантически), 7 человек использовали другую форму (прошедшего времени) заданного глагола. 2 отказа при заполнении данной лакуны можно объяснить лишь индивидуальными причинами, невнимательностью или забывчивостью респондентов.

(3) *Стучат* ($Vf3pl$): как и предполагалось, это предложение вызвало наибольшую трудность для респондентов. Лакуной являлось не слово, а целая синтаксическая конструкция, и учащимся пришлось во многом самим создавать ее, имея в качестве опоры лишь соседние предложения и контекст в целом. Ни один респондент не воспроизвел заданную текстом структуру данного предложения. Это можно объяснить множеством возможных вариантов заполнения лакуны (кроме семантического окружения других предложений в данном случае не было никаких ограничений), а также незнанием учащимися 6-7 классов односоставных предложений, не актуальностью данной конструкции для них. При заполнении этой лакуны дано больше всего вариантов ответов и больше всего отказов. 2 респондентов были максимально близки к заданному в тексте типу предложения – вместо безличного односоставного они использовали неопреде-

ленно-личное (*Притих. Затих*). Интересно, что в данном случае ядерная схема простого предложения ($N_1 - V_f$) оказалась не самой частотной. Это могло произойти из-за установки вставить на место пропуска слово, а не слова. Наиболее частотной реакцией при заполнении этой лакуны является номинативное предложение, хотя не всегда оно семантически логично вписывалось в текст. Вторая по частотности реакция – звукоподражание, которое нельзя соотнести с определенной синтаксической структурой. Появление звукоподражания можно объяснить потребностью респондентов в полной мере восстановить изображаемую ситуацию, «погрузиться» в нее, семантически восполнить. Возможно, появление такой реакции связано с латеральным профилем учащихся (доминирование аудиального канала восприятия).

(4) *Следует подождать* ($Vf_{3s} \text{ Inf}$): глагол *следует* чаще всего требует семантической завершенности, второго компонента синтаксической конструкции. Этим компонентом является инфинитив, и более 68% респондентов считали это. Стоит отметить, что при заполнении данной лакуны больше всего совпадений в реакциях учащихся (*следует проверить* (8), *следует посмотреть* (4), *следует узнать* (3) и т.д.). Конструкция, начинающаяся со слова *следует*, является устойчивой, а потому и не вызывает затруднений. Хотя все знаки препинания были расставлены в тексте, 3 респондентов восприняли слово *следует* как вводную конструкция: *Следует, это птица* (2). *Следует, все испугались*. Еще 5 человек восприняли слово *следует* как омонимичную форму спрягаемого глагола *следовать* и завершили предложение как двусоставное полное или неполное, где *следует* выступило в качестве простого глагольного сказуемого (*Следует стук. Следует шаг за шагом. Следует за мной и др.*). Данные реакции свидетельствуют о закреплённости в сознании носителей языка ядерной синтаксической структуры простого предложения, состоящей из подлежащего, выраженного именной частью речи, и сказуемого, выраженного спрягаемой формой глагола.

(5) *Нет сомнений* (Нет N_2): восстановление данной конструкции также не вызвало сильных затруднений у респондентов. Более 78% учащихся восстановили структурную схему предложения. Это можно объяснить устойчивостью данной синтаксической конструкции, у которой есть всего два варианта

завершения. 2 учащихся дословно воспроизвели предложение, заданное текстом.

(6) *Пора уходить* (Praed Inf): при заполнении данной лакуны наблюдается самое частотное правильное восстановление заданной синтаксической конструкции. 89% учащихся определили, что второй компонент схемы – инфинитив, 13 респондентов дословно воспроизвели предложение. Этому способствовал контекст и устойчивость синтаксической конструкции.

Общие выводы:

- Большинство синтаксических структур закреплены в сознании носителей языка, при необходимости они легко считаются и восстанавливаются.

- На восстановление синтаксических конструкций во многом влияло индивидуальное восприятие текста, предложения. Так, некоторые слова могли считываться как омонимичные другой части речи или другой конструкции.

- Ядерной структурной схемой простого предложения в сознании носителей русского языка выступает $N_1 - V_t$, что можно объяснить двучленностью человеческой мысли, необходимостью обозначения в высказывании данного и нового, субъекта и предиката. Данная структура наиболее часто выдавалась респондентами даже в тех случаях, которые ее не требовали.

Литература

Бабайцева, В. В. О синтаксических единицах / В. В. Бабайцева // Русская речь. – 1975. – № 1. – С. 127-135.

Бабайцева, В. В. Семантика простого предложения / В. В. Бабайцева // Предложение как многоаспектная единица языка. – М., 1983. – С. 7-24.

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

Гридина, Т. А. Экспериментальные методы психолингвистических исследований : учебное пособие / Т. А. Гридина, Н. И. Коновалова ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2019. – 172 с.

Глухов, В. П. Основы психолингвистики : учеб. пособие для студентов педвузов / В. П. Глухов. – М. : АСТ ; Астрель, 2005.

Коновалова, Н. И. Психодиагностика речевой способности : учебное пособие / Н. И. Коновалова. – Екатеринбург, 2015. – 121 с.

Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 287 с.

Лурия, А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – М. : Изд-во МГУ, 1979. – 319 с.

Хомский, Н. Синтаксические структуры = Syntactic Structures / Н. Хомский // Новое в лингвистике. – М., 1962. – Вып. II. – С. 412-527.

Хомский, Н. О природе и языке / Н. Хомский. – М. : Либроком, 2019.

Жижко П.К. (Екатеринбург, УрГПУ)

**Языковые репрезентанты нереального
в русской фантастической прозе**

Аннотация. В статье рассмотрена одна из героических повестей Василия Левшина «Повесть о сильном богатыре Чуриле Пленковиче», которая является типичным примером русской фантастической прозы рубежа 18–19 веков. Языковые репрезентанты проанализированы в этнолингвистической текстовой триаде «семантика – синтактика – прагматика». Данная модель анализа предполагает комплексную интерпретацию символически насыщенных элементов текста, которые создают образ нереального.

Ключевые слова: героический эпос; нереальный мир; этнолингвистика; художественные тексты; русская фантастика; повести; русские писатели; литературное творчество; литературные жанры; литературные сюжеты; русский язык; языковые репрезентации.

Об авторе: Жижко Полина Константиновна, студент 4 курса ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург).

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

Zhizhko P.K. (Ekaterinburg, USPU)

**Language representations of the unreal
in the Russian heroic epic**

Abstract. The article considers one of the heroic stories of Vasily Levshin “The Story of the strong hero Churil Plenkovich”, which is one of the fantastic stories of Russian literature at the turn of the 18th – 19th centuries. Language representatives are analyzed in the ethnolinguistic text triad “semantics-syntactics – pragmatics”. This model of analysis assumes a complex interpretation of symbolically rich text elements that create an image of the unreal.

Keywords: heroic epic; unreal world; ethnolinguistics; literary texts; Russian science fiction; story; Russian writers; literary creativity; literary genres; literary plots; Russian language; linguistic representations.

About the author: Zhizhko Polina Konstantinovna, 4rd year Student of the Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

Одним из перспективных направлений исследования национальных концептосфер является обращение к проблеме отражения в языке народного мировидения (в гумбольдтовском понимании), отраженного в языке, т. е. к вопросу о том, «как внешняя действительность преломляется в языке народа» [Коновалова 2012: 5]. Данная статья вписывается в русло динамического подхода к описанию языковой картины мира, учитывающего тот факт, что «диалектическое единство статичности и динамики языковой картины мира заключается в наличии константных, ядерных компонентов создаваемой модели и интерпретационного, вариативного компонента, связанного с изменчивостью ментальных стереотипов и языковых форм их выражения в пространстве и времени» [там же].

Обращение к концептуальному анализу при изучении сферы ирреального представляется продуктивным для выявления специфики феномена «сакральное», отражения его базовых характеристик в сознании человека. Художественный текст фантастики эпохи романтизма открывает перспективы исследования доминант русского языкового сознания в плане моделирования ментального пространства «ирреальное»

З. Д. Попова и И. А. Стернин отмечают, что, «рассмотрев всю совокупность языковых средств выражения концепта, а также тексты, в которых раскрывается содержание концепта, мы можем получить представление о содержании концепта в сознании носителей языка. Но это всегда будет лишь частью этого концепта, так как никакой концепт не выражается в речи полностью, поскольку, во-первых, концепт – результат индивидуального познания, обобщения, категоризации, а индивидуальное всегда требует комплекса средств для своего полного выражения; во-вторых, концепт представляет собой нежестко структурированную объемную единицу, целиком ее выразить просто невозможно; в-третьих, ни один исследователь и ни один лингвистический анализ не может выявить и зафиксировать, а затем проанализировать полностью все средства языковой и речевой репрезентации концепта в языке, всегда что-то остается незафиксированными, следовательно, неучтенным» [Попова, Стернин 2001: 96-97].

По мнению Е. Ю. Прохорова, каждый исследователь под концептом понимает нечто свое: «концептосфера может быть и

у языка, и у отдельной лексемы; она может быть связана с отдельным жанром, с отдельным аспектом человеческого бытия и с отдельным наименованием социального статуса; концепт может быть представлен в языковом сознании и в языковой картине мира, в художественной картине мира и в отдельном литературном жанре; концептом может быть и понятие, и некая каузальность, и некая эмоция, и так далее» [Прохоров 2009: 9].

Данная статья посвящена вербализованным концептам, поэтому в фокусе исследования будут языковые средства выражения концептуального содержания, в том числе ирреального (см. например: [Герасименко 1999, 2013; Коновалова 1993, 2007; Максимовских 2015; Шаповалова 2000, 2006 и др.]). Как уже было сказано, концепт можно анализировать с различных уровней языка: слов, фразеологизмов, свободных сочетаний, предложений.

Данная работа базируется на описании семантики лексем, являющихся базовыми компонентами концепта «ирреальное». Именно такое направление изучения концепта позволит раскрыть их значение, понятийную характеристику и культурные коннотации.

Лексема, может выступать в центре концептосферы, быть ее ядром, или же находиться на периферии. Однако не всегда ядро концептосферы можно определить одним словом: между концептуальной и семантической сферами нет прямого соответствия. Каждому концепту не обязательно соответствует конкретная лексическая единица. Путем комбинаций языковые выражения – «вербальные оболочки концептов» – могут отражать любые концепты и отношения между ними» [Борисова 2003: 61].

Концепты материализуются, «опредмечиваются» в языке с помощью языковых репрезентантов. Предметом описания в данной статье являются языковые репрезентанты с семантикой нереального в повести В. Левшина «Повесть о сильном богатыре Чуриле Пленковиче». Данная повесть была выбрана как одно из произведений героического эпоса, созданного на рубеже 18–19 вв. В ней есть языковые репрезентанты сакрального, которые обычно используются в героическом эпосе с целью апелляции к сознанию читателя.

Итак, повествование начинается с описания чудовища – «превеликого змия», который обитает в «обширном лесу». Лес

является пограничным локусом. В словаре «Славянские древности» (далее СД) читаем, что «лес – локус, наделенный признаками удаленности, непроходимости, необъятности, сближаемый с “тем светом” <...> является местом обитания демонов» [СД, т. 3: 97-98]. Также интересно, что он «вселился в оных Западно-провских горах в глубокой пещере». В СД сказано, что гора – локус, соединяющий небо, землю и «тот свет»; место обитания нечистой силы [СД, т. 1: 520].

Примечателен и тот факт, что неизвестно откуда взялся этот змей. Безусловно, образ змея описан гиперболистически: «побег его был быстр, и с помощью крыл достигал он легчайших коней <...> Рост и сила его были невообразимы». Такое описание характерно для героического эпоса.

Также описывается и главный герой – кожевник, Чурило Пленкович: «осьмнадцать только лет имел он от рождения, но рост и широта плеч его были чрезмерны. Он мял вдруг шесть кож воловых с таковою удобностию, как бы были то шкурки белок <...> сила сия была невоображаема».

И, конечно, он пошел на подвиг только с позволения и благословения отца. Для оружия Чурило выбирает кленовое дерево, которое тут же вырвал с корнем. «Считалось, что клен приносит счастье, его называют «добрым», святым <...> клен помогал в борьбе с нечистой силой» [СД, т. 2: 508]. Именно им Чурило и побеждает чудище.

Однако на этом подвиги героя не заканчиваются. Он отправляется на поиски новых подвигов: «... Чурило просил дозволения у своего государя посмотреть света <...> леса порусские проехал он уже до половины без всякой остановки, но прохладное утро пригласило его взять отдохновение при реке Пригоры. Плачевный голос женщины обратил его внимание...» Итак здесь описывается пограничный локус, который мы отмечали выше: лес, горы (что находятся близ реки, судя по ее названию), также добавляется река. «Река – осмысляется как граница, разделяющая природное пространство на „свое“ и „чужое“. Местность за рекой изображалась в фольклорных текстах как мифическая страна или потусторонний мир» [СД, т. 4: 417].

«И осмотрел пред великим огнем стоящую девицу, а колебание тихого ветра приносило к нему следующее оной воскли-

цание». Таким образом, здесь есть взаимосвязь всех четырех стихий: вода, огонь, ветер, земля. Рядом еще растет дуб. В СД сказано, что дуб – самое почитаемое дерево славян, связанное с богом громовержцем и символизирующее силу; место совершения религиозных обрядов, объект и локус жертвоприношений [СД, т. 2: 141]. Девушка обращается к огню, т.к. огонь считался одной из основных стихий мироздания [СД, т. 3: 513].

Прелепа рассказала богатырю о своем несчастье и о злодее – Кривиде. «Он имеет жилище свое в подземной пропасти, где трудится в изобретении таинств, производящих чудеса, как то и достиг он вообразимую силу», называется он мудрецом, т.к. является посвященным в секретные знания. «Голова с кулак, украшенная только одним глазом выглядывала из плеч, был в оные почти вся вдавлена. Рыжая, по земле волочащаяся борода закрывала передний его горб, но тем явственнее казался таковой же остроконечный горб сзади».

«Борода – в народной традиции признак мужественности, воплощение жизненной силы, роста плодородия <...> в первую очередь атрибут бога, реже – сатаны, черта» [СД, т. 1: 229]. Здесь это безусловный атрибут злой силы, на что указывает и цветовая характеристика – рыжий. В народном сознании означает не похожесть на других, отличающийся.

У злодея были помощники, его племянники, которые «могли употреблять силу воды своей на поверхности земли» (т. к. жил он под землей, у него не было права управлять стихиями), что заставило «родителя Прелепы склониться на его [Кривида] желание».

Безусловно, Чурило помог Прелепе, одолел племянников и погубил злодея своим кленовым деревом, которое сослужило службу ему в прошлой битве. Богатырь догадался, что Кривида помогает «сильная вода», Чурило выпил остатки воды и обрел силу еще большую: «когда и слабый человек получал от воды сей силу богатырскую, какова должна она сделаться в богатыре <...> сей окончил все одним кулаком, данным в голову Кривидову». Подвиг завершает освобождение братьев и отца Прелепы из ущелья, сокрытого камнем.

Интересен тот факт, что богатырь совершает три подвига. «В магических ритуалах число три наделяется положительным

значением и обеспечивает успех дела <...> третий член некоего ряда часто трактуется как высший, совершенный» [СД, т. 5: 545]. Итак, на третий подвиг его отправляет Ваидевут, Он надеется, что Чурило поможет одолеть злого богатыря Сумигу, спасет князя Марбода, а в награду получит щит «сжимающийся и распространяющийся на величайшую обширность и сделанный из непроницаемой стали». Взял с собой он свинцовую дубину (которую забрал из дома побежденного Кривиды). Именно этой дубинкой и побеждает Чурило Сумигу, которого и щит волшебный не спас. Чурило освободил князя Марбода, который рассказал историю Сумиги, откуда взял он свои силы. Оказывается, в лесу (пограничный локус), жила ведьма (мистический субъект), которая обещала дать «толь длинные руки и силу, каковую он желает, если украдет он у стоглазого исполина стерегемую им в кувшине живую воду». «Сто – имеет не точное, а обобщенное значение большого количества» [СД, т. 5: 546]. Сумига обхитрил исполин и исполнил волю ведьмы (засыпал глаза исполина песком, и когда тот протирал их, взял кувшин и отнес ведьме). За это и подарила она ему силу, длинные руки и волшебный щит.

Это был последний описанный подвиг Чурилы в странствиях его. Он вернулся на родину и продолжил служить у князя Владимира. И щит помогал службе его.

Таким образом, выделенные в тексте языковые репрезентанты нереального актуализируют в сознании читателя стереотипные представления о другом, ином мире, где действуют свои «правила» взаимодействия человека и природы, добра и зла, «своего» и «чужого» пространства, времени и т. п. Можно сделать вывод, что повесть насыщена сакральными образами: пограничные локусы (лес, гора, река), мистические субъекты (ведьма, мудрец), волшебные атрибуты (щит, живая вода), цветные (рыжий) и цифровые (три, сто) символы, – все это создает мифосимволический комплекс нереального, фантастического, вымышленного, сверхъестественного. Подобный синкретизм реального и нереального вполне отвечает особенностям мифологического мышления, в соответствии с которым миф «... всегда и обязательно есть реальность, конкретность, жизненность и для мысли – полная и абсолютная необходимость, нефантастичность, нефиктивность. <...> Он не выдумка, а содержит в себе

строжайшую и определеннейшую структуру и есть логически, т. е. прежде всего диалектически, необходимая категория сознания и бытия вообще» [Лосев 1991: 25]. Перспективным представляется дальнейшее исследование динамики мифосимволического содержания выявленных репрезентантов нереального в более поздних произведениях русской фантастической прозы.

Литература

Агапкина, Т. А. Лес. Горы. Клен. Река. Дуб. Огонь. Борода. Три. Сто / Т. А. Агапкина // Славянские древности: Этнолингвистический словарь : в 5 т. / под ред. Н. И. Толстого. – М. : Междунар. отношения, 2004. – С. 97-98, 520, 508, 417, 141, 513, 229, 545, 546.

Бабенко, Л. Г. Предисловие / Л. Г. Бабенко // Концептосфера русского языка: ключевые концепты и их репрезентации (на материале лексики, фразеологии и паремиологии) : проспект словаря / под общ. ред. проф. Л. Г. Бабенко. – Екатеринбург, 2010. – С. 3-19.

Борисова, С. А. Пространство – Человек / С. А. Борисова. – Ульяновск : УлГУ, 2003. – 327 с.

Герасименко, Н. А. Хронотоп нереального в художественном тексте / Н. А. Герасименко // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология. – 2013. – № 6. – С. 15-18.

Герасименко, Н. А. Бисубстантивные предложения в современном русском языке: структура, семантика, функционирование : дис. ... д-ра филол. наук / Герасименко Н. А. – М., 1999.

Коновалова, Н. И. Традиционная народная культура в зеркале языка / Н. И. Коновалова // Филологический класс. – 2012. – № 3 (29).

Коновалова, Н. И. Сакральный текст как лингвокультурный феномен : дис. ... д-ра филол. наук / Коновалова Н. И. ; Московский государственный областной университет. – Екатеринбург, 2007.

Коновалова, Н. И. Фитонимика говоров Среднего Урала в системно-функциональном аспекте : автореферат дис. ... канд. филол. наук / Коновалова Н. И. – М., 1993.

Лихачев, Д. С. Концептосфера русского языка / Д. С. Лихачев // Русская словесность: от теории словесности к структуре текста. Антология / Ин-т народов России ; Моск. гос. лингвист. ун-т ; Об-во любителей рос. Словесности ; под ред. В. П. Нерознака. – М. : Academia.

Лосев, А. Ф. Философия. Мифология. Культура / А. Ф. Лосев. – М., 1991.

Максимовских, А. Г. Концепт и средства его репрезентации / А. Г. Максимовских // Вестник Челябинского государственного университета. – 2015. – № 15. – С. 53-57.

Попова, З. Д. Очерки по когнитивной лингвистике / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Воронеж, 2001. – С. 96-97.

Прохоров, Ю. Е. В поисках концепта / Ю. Е. Прохоров. – М. : Флинта ; Наука, 2009. – 176 с.

Свиридова, А. В. Вербализация концепта знание/познание средствами русской фразеологии в лингвокогнитивном и лингвокультурологическом аспектах (на материале фразеологических единиц с компонентом не) : автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Свиридова А. В. – Челябинск : Челябинский государственный университет, 2008. – 43 с.

Шаповалова, Т. Е. Категория синтаксического времени в русском языке : дис. ... д-ра филол. наук / Шаповалова Т. Е. – М., 2000.

Зоткина А.С. (Саранск, МГУ им Н.П. Огарева)

О фразеологизмах, характеризующих речевую способность говорящего (на материале русского и сербского языков)

Аннотация. Статья посвящена сравнительно-сопоставительному анализу фразеологических единиц со значением речевого действия на семантическом уровне. Предметом данного фрагмента исследования является микрополе «Характеристика речевой способности говорящего». В статье рассмотрены постоянные признаки речевой активности носителя языка: умение гладко, свободно говорить; отсутствие способности красиво говорить, потеря речевой способности, а также выявлены особенности фразеологической картины мира каждого из языков.

Ключевые слова: фразеологическая картина мира; фразеологизмы; фразеологические единицы; микрополе; речевая деятельность; фразеологические эквиваленты; фразеологические аналоги; русский язык; фразеология русского языка; сербский язык; фразеология сербского языка; сопоставительное языкознание.

Об авторе: Зоткина Анастасия Сергеевна, студент 4 курса филологического факультета Национального исследовательского Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарёва (Саранск). Научный руководитель – проректор по учебной работе, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка, доцент А. Ю. Маслова.

Контакты: 430000, Саранск, ул. Большевикская, 68; anastasya.zotckina1998@yandex.ru

Zotkina A.S. (Saransk, National Research Mordovian State University named after N.P. Ogaryov)

About phraseologisms characterizing the speech ability of speaking (on the material of russian and serbian languages)

Abstract. The article is devoted to a comparative analysis of phraseological units with the meaning of speech action at the semantic level. The subject of this fragment of the study is the microfield “Characteristic of the speaker’s speech ability”. The article discusses the constant signs of speech activity of a native speaker: the ability to speak smoothly, beautifully; lack of ability to speak beautifully, loss of speech ability, and also identified features of the phraseological picture of the world of each of the languages.

Keywords: phraseological picture of the world; phraseological units; phraseological units; microfield; speech activity; phraseological equiva-

lents; phraseological analogs; Russian language; phraseology of the Russian language; Serbian language; phraseology of the Serbian language; comparative linguistics.

About the author: Zotkina Anastasiya Sergeevna, 4th year Student of the Philological Faculty of the National Research Mordovian State University named after N.P. Ogaryov (Saransk).

Одним из основополагающих видов человеческой деятельности является речевая активность. Характеристика речевого поведения говорящего представляет собой важный компонент комплексной оценки личности. Особенно ярко и точно это отражается во фразеологии.

В связи с этим целью данного фрагмента исследования является сопоставительный анализ фразеологических единиц (далее – ФЕ), описывающих речевую способность говорящего (на материале русского и сербского языков). Фактическим материалом послужили «Фразеологический словарь русского литературного языка» А. И. Федорова, «Сербохорватско-русский фразеологический словарь» О. И. Трофимкиной и статья Г. Штрбац «Фразеологизми са значењем радње говорења».

Способности говорящего, связанные с речевой деятельностью, могут быть врождёнными (с одной стороны, разного рода дефекты речи, а с другой – чёткая дикция) и приобретёнными (умение/неумение чётко, красиво, гладко говорить).

Характеризуя постоянные признаки речевой активности носителя языка, межъязыковые фразеологизмы-аналоги репрезентируют умение говорящего владеть своей речью: *язык хорошо подвешен у кого-либо/језик лети као по лоју коме* – кто-либо умеет хорошо, свободно говорить [Фёдоров 2008: 769; Трофимкина 2005: 81]. Эту же семантику имеют сербские единицы *говори као да чита, говори ти као по књиге, као из рукава (сипати, говори ти)* [Штрбац 2009: 130]. Необходимо отметить, что сербские фразеологизмы передают значение постоянных признаков речевой деятельности через сравнение с помощью союза *као*.

Синонимичной сербской единицей с соматизмом *језик* выступает ФЕ *немати узла (длаке) на језику/бити без узла на језику* – быть находчивым в разговоре, уметь свободно, гладко говорить [Трофимкина 2005: 81]. Она актуализирует дополни-

тельную сему находчивости в разговоре, то есть умение построить эффективную коммуникацию.

Интересно обратить внимание, что у сербского фразеологизма *немати (без) длаке на језику* выявлена и сема открытого, прямого речевого поведения. Версия происхождения этого фразеологизма основывается на поверии, что у тех, кто лжет, на языке вырастают волосы. Поэтому мать обычно говорит сыну или дочке: «Покажи язык, я посмотрю, врешь ты или нет». Это значит, что те, кто не лжет, кому нечего скрывать, могут показать язык, т. е. говорить открыто, остроумно, без колебаний и стеснений, в чем и заключается смысл ФЕ [Маслова 2018: 25].

Если рассматривать подобное происхождение фразеологизма, то можно выделить русскую ФЕ со схожей этимологией – *типун тебе (ему, ей, вам, им) на (под) язык* (недоброе пожелание тому, кто сказал или говорит то, что не следует) [Фёдоров 2008: 682]. Типун – это хрящеватый нарост на кончике языка (болезнь птиц). Твёрдые прыщики на языке человека называют типунами по аналогии с этими птичьими бугорками. По суеверным представлениям, типун обычно появляется у лживых людей [Маслова 2018: 25].

В этом же ряду можно рассматривать более экспрессивную ФЕ *не лезть за словом в карман*, которая характеризует человека, легко и непринуждённо общающегося с другими людьми, того, кто остроумен в разговоре, боек на язык. В русском языке схожее значение имеет фразеологизм *с языком* – кто-либо хорошо говорит, обладает красноречием [Фёдоров 2008: 769]. Акцент здесь смещается на красноречивость говорящего. Значение фразеологизма выражается через соматизм *язык*, как и в большинстве ФЕ, составляющих рассматриваемое микрополе.

Дополнительная сема язвительности, остроумия присуща частичным эквивалентам *острый на язык/бити оштар на језику*, а также русской ФЕ *с язычком* (кто-либо обладает остроумием, саркастичен в разговоре; говорит едко, насмешливо) [Фёдоров 2008: 768]. Язвительные слова могут ранить собеседника, причинить ему боль точно так же, как ранит острый предмет. Во фразеологизме *с язычком* дополнительная семантика реализуется за счёт суффикса *-к-*.

Противоположное значение имеет сербский фразеологизм *тече коме мед и млеко из уста* – «говорить ласково, сладкоречиво» [Штрбац 2009: 128]. Данная ФЕ имеет значение речевого действия с положительным влиянием на адресата.

Значение отсутствия способности красиво говорить актуализируется в русском фразеологизме *язык плохо подвешен*, вступающем с предыдущими единицами в антонимические отношения – кто-либо не умеет свободно, гладко говорить, косноязычен [Фёдоров 2008: 768].

Фразеологизмы-аналоги *язык заплетается/језик се заплеће* означают неспособность ясно, членораздельно сказать что-либо. «Образ фразеологизма восходит к мифологическим формам окультуривания телесного мира по аналогии с миром предметным. В образе фразеологизма – колокольная метафора, уподобляющая язык человека языку колокола: от того, хорошо или неудачно подвешен последний, зависит качество звона – когда язык заплетается, то и звон колокола получается плохим. Во фразеологизме компонент язык играет роль символа речевой способности» [Телия 2009: 749]. Такое же происхождение имеет и русская ФЕ *язык плохо подвешен*, о которой упоминалось выше.

В сербском языке можно выделить ряд фразеологизмов со значением «неясно, разборчиво говорить, мямлить»: *говорити, рећи кроз нос; говорити, рећи иза зуба (између зуба, кроз зубе); говорити (мумлати, мрмљати) (себи) у браду; гутати (прогутати) речи; запиње коме језик; метати језиком; плести језиком; плете се коме језик* [Штрбац 2009: 129]. В части из них семантика препятствия для разборчивого говорения создаётся через соматизмы *нос, зубе, брада*.

Русский фразеологический аналог ФЕ *рећи кроз нос* – *говорить под нос* (говорить очень тихо). Неполным фразеологическим эквивалентом к ФЕ *говорити, рећи иза зуба (између зуба, кроз зубе)* является русская единица *говорить сквозь зубы*, которая, помимо значения «говорить неразборчиво, невнятно», актуализирует сему выражения недовольства, раздражения и даже презрения. Также семантика невнятности произносимого реализуется в русском фразеологизме *каша во рту*. Буквальное затруднение произношения из-за нахождения во рту пищи переносится на адресанта, произносящего речь непонятно.

В русской и сербской фразеологии функционируют единицы со значением потери способности к совершению речевого действия. Адресант может терять способность говорить по разным причинам: волнение, страх, собственное желание, воздействие со стороны.

Так, в русском языке данную семантику имеют ФЕ *язык отнялся* – кто-либо замолчал от неожиданности, удивления, страха и т. п.; *потерял вдруг способность говорить*; *язык отсох* – кто-либо лишится (лишился) дара речи; *слова застревают (застряли) в горле* – кто-либо из-за сильного волнения не может говорить [Фёдоров 2008: 626]. Основными смысловыми компонентами в данных фразеологизмах являются части речевого аппарата человека: *язык, горло*. А значение потери речевой способности актуализируется либо через нарушение функций органов речевого аппарата, либо через создание препятствия для говорения.

Подобное значение характерно для межъязыковых эквивалентов *язык присох (прилип) к гортани/завезао (одузео) му се језик* – кто-либо замолчал от смущения, удивления, страха и т. п. [Фёдоров 2008: 769; Трофимкина 2005: 81].

Следующая группа фразеологизмов описывает адресанта, испытывающего желание что-либо сказать. Стоит отметить ФЕ с ироничной, шутливой окраской *язык чешется (свербит)/сверби ме језик* – кто-либо испытывает сильное желание сказать что-либо [Фёдоров 2008: 769; Трофимкина 2005: 82]. Синонимичное значение имеют аналоги *голицати језик, бити на врх (наврх) језика/вертеться на языке, проситься на язык* – о сильном желании сказать что-нибудь. В данной группе основополагающую роль также играет соматизм *язык/језик*.

Таким образом, фразеологизмы, составляющие микрополе «Характеристика речевой способности говорящего», делятся на три группы: ФЕ со значением «умение свободно, гладко говорить», ФЕ с противоположной семантикой «отсутствие способности свободно, красиво говорить», а также ФЕ, описывающие потерю речевой способности. В большинстве случаев данные фразеологизмы включают в себя соматизм *язык/језик*, то есть говорящий репрезентируется через часть его речевого аппарата.

Литература

Маслова, А. Ю. Особенности репрезентации фразеосемантического поля «речевая деятельность» (на материале славянских языков) / А. Ю. Маслова // Сборник Матице Српске за славистику. Нови Сад, 2018. – № 94. – С. 23-38.

Телия, В. Н. Большой фразеологический словарь русского языка / В. Н. Телия. – М. : АСТ-Пресс, 2009. – 781 с.

Трофимкина, О. И. Сербохорватско-русский фразеологический словарь / О. И. Трофимкина. – М. : ООО «Восток-Запад», 2005. – 229 с.

Фёдоров, А. И. Фразеологический словарь русского литературного языка: около 13000 фразеологических единиц / А. И. Фёдоров. – 3-е изд., испр. – М. : АСТ ; Астрель, 2008. – 878 с.

Штрбац, Г. Фразеологизми са значењем радње говорења / Г. Штрбац // Сборник Матице српске за филологију и лингвистику. – Нови Сад, 2009. – Књ. 52/2. – С. 123-135.

Кандыбина А.В. (Волгоград, ВолГУ)

**Особенности отражения антиномии «ум-глупость»
в семантике паремий русского языка:
этнолингвистический аспект**

Аннотация. В настоящей работе представлена характеристика паремий русского языка в рамках антиномии «ум-глупость». Описаны особенности пословиц и поговорок с семантическим ядром «образ животного». Установлены наиболее частотные реалии, отражающие специфику русской национальной действительности.

Ключевые слова: антиномия; глупость; ум; паремия; этнолингвистика; этнолингвистический аспект; русский язык; лексическая семантика; пословицы; поговорки; животные; образ животного.

Об авторе: Кандыбина Анастасия Викторовна, студент ФГАОУ «Волгоградский государственный университет». Научный руководитель – д. филол. н., проф. М. В. Милованова.

Контакты: 400062, Волгоград, пр. Университетский, 100; nastik18_can_na@mail.ru

Kandybina A.V. (Volgograd, VSU)

**The peculiarities of the reflection of the “mind-nonsense”
antinomy in the semantics of the Russian language paroemias:
ethnolinguistic aspect**

Abstract. This article presents the characteristics of the Russian language paroemias within the framework of the mind-nonsense antinomy. The peculiarities of proverbs and sayings possessing the “animal image” semantic core are described. The most frequent realities reflecting the specifics of Russian national mode of life are established.

Keywords: antinomy; stupidity; mind; paremia; ethnolinguistics; ethnolinguistic aspect; Russian language; lexical semantics; proverbs; sayings; animals; animal image.

About the author: Kandybina Anastasia Viktorovna, Student Volgograd State University (Volgograd).

В современной научной литературе актуальным является положение о тесной связи языка и народа, говорящего на данном языке. Такая концепция берёт своё начало в трудах известного немецкого учёного Вильгельма фон Гумбольдта, который

сформулировал мысль о влиянии языка на формирование духовного и интеллектуального мира каждого народа. Неслучайно исследователю принадлежит высказывание: «Язык есть дух народа» [Гумбольдт 2000: 144]. Справедливость данных слов впоследствии была подтверждена в работах таких отечественных учёных, как Ю. Д. Апресян, Н. Д. Арутюнова, Е. М. Верещагин, В. И. Карасик, М. Л. Ковшова, В. Г. Костомаров, В. А. Маслова, В. Н. Телия и другие. Духовно-нравственные воззрения народа, его национальная психология, культурные ориентиры, моральные нормы и бытовые правила находят чёткое отражение в языковых единицах, поэтому «стремление к глубокому изучению социальной обусловленности языка, к его роли в жизни общества, к проблемам, связанным с формированием языковой личности и национального менталитета, не вызывают сомнения» [Ручина 2000: 183]. Каждая этническая общность имеет особую специфику восприятия мира, которая закрепляется в языке на протяжении истории развития того или иного народа. В результате этого процесса формируется языковая картина мира, под которой обычно понимается обобщенный образ окружающей действительности, выраженный средствами языка и передающийся от одного поколения к другому [Архипова 2013: 7]. Очевидно, что наряду с другими компонентами, составляющими языковую картину мира, народное творчество является важным источником этнокультурной информации. Фольклорные единицы, имеющие длительную историю функционирования в языке, позволяют обнаружить в своей семантической структуре образы и символы, характерные для мировоззрения каждого представителя этноса. Пословицы и поговорки как единицы паремического фонда имеют преимущество перед другими жанрами фольклора, благодаря своей краткости и лаконичности. Эти отличительные особенности обеспечивают активное использование паремий в речи носителей языка.

Паремические единицы в качестве «аккумуляторов» культурных установок могут рассматриваться в рамках разнообразных антиномий, так как язык строится на сочетании противоположностей, выражающих две предельные стороны одного явления, составляющих в совокупности гармоничное единство. Как от-

мечает Н. Н. Мисюров, «творчество русского духа, русское сознание полно антиномий» [Мисюров 2008: 7].

В данной работе предметом рассмотрения стала антиномия «ум-глупость». Оценка как физических, так и интеллектуальных возможностей всегда служила предметом обсуждения в обществе, что связано с универсальностью и общечеловеческим характером данных характеристик. В связи с этим паремии, отражающие рассматриваемые понятия, отличаются богатством образов.

Обычно *ум* трактуется как *познавательная и мыслительная способность человека, способность логически мыслить*. Под *глупостью*, в свою очередь, понимают *недостаток ума, несообразительность*. Следовательно, глупость – это малое количество ума или полное его отсутствие, что указывает на антиномичные отношения между данными единицами. Характеризуя человека как умного, носитель языка наделяет его особыми свойствами, формирующими положительную субъективную оценку, и сводит к минимуму возможность проявления глупости. Важно отметить, что в русской лингвокультуре стремление выразить отрицательную оценку превышает интерес к выделению положительных качеств. В связи с этим паремии, семантика которых соотносится с глупостью, занимают господствующее положение среди общего количества рассмотренных пословиц и поговорок антиномии «ум-глупость» (86%).

Семантические особенности паремичных единиц позволяют выделить два основных смысловых инварианта. Паремии, относящиеся к первой группе, имеют в своем значении образ животного; принадлежащие ко второй, базируются на религиозных представлениях. Ниже речь пойдет о паремиях первой группы. По справедливому замечанию Г. А. Волохиной и С. А. Гостеевой, «в русском национальном обществе сформировалась целая серия пословиц и других народных изречений с образами животных, которые больше говорят именно о человеке, чем о животном» [Волохина, Гостеева 2016: 7]. Круг животных, которые фигурируют в паремиях русского языка, определяется особенностями фауны территории, с древности заселенной русским народом. В пределах антиномии «ум-глупость» представители животного мира подразделяются на птиц и домашних животных. Лексемы *петух, дрозд, голубь, ворона, гусь* входят в актив-

ное употребление и вступают в разнообразное сочетание с другими языковыми единицами. Например, поговорка *ворона за море летала, да вороной и вернулась* отражает представление народа о внутренней сущности этой птицы: где бы не обитала ворона, она не изменит своих повадок. Данный признак переносится на умственные способности человека, который не стремится воспользоваться возможностью познать новое и остаётся глупым до конца жизни. Интересной оказывается семантика поговорки *у него из голубятни голуби улетели*, где в качестве носителя ума употребляется образ голубя. Эта птица в русской лингвокультуре обычно служит символом мира, гармонии и спокойствия. Следовательно, она не глупа, наделена такими качествами, как уравновешенность, склонность к нахождению компромиссов, поэтому вполне может обозначать наличие высокого интеллекта. Следует отметить, что данные значения выводятся только на основе общепринятых в культуре народа характеристик птиц, так как рассмотренные поговорки не несут в составе лексем с корневой морфемой *глуп-*. Нередко ум и глупость могут соотноситься с бытовой сообразительностью и смекалкой. В поговорке *прост, как дрозд* выражается не интеллектуальная глупость, а чрезмерная доверчивость, неспособность отличить истинное от ложного. У человека, к которому применяют данную поговорку, жизнь продвигается по общепринятому сценарию. Для сравнения выбирается именно дрозд, как птица с предсказуемым поведением в любой ситуации.

Отдельно следует выделить поговорку *гусиный разум, да свиное хрюкальце*, которая представляет немногочисленную группу с семантикой положительной характеристики умственных способностей. Образ гуся служит символом ума и мудрости, так как эта птица в русском мировосприятии олицетворяет размеренность, спокойствие и оптимизм. Именно гусиное перо долгое время служило средством письма и помогало развитию письменности на Руси.

Домашние животные представлены лексемами *теленки* (устаревшее *теля*), *бык* и производными от них: *поехал за море теленком, воротился бычком; ростом с тебя, а умом с теля; обычай – бычий, а ум – телячий*, употребляется образ одного и того же животного, но в разных возрастных категориях. Внима-

ние к данному виду животного связано, прежде всего, с его ролью в сельскохозяйственной жизни народа. Бык напрямую не ассоциируется с наличием ума; в сознании носителей языка он обладает физической силой и выносливостью, но через приём противопоставления с теленком это животное приобретает качество более опытного существа. С этим связано семантическое наполнение пословицы *поехал за море теленком, воротился бычком*, то есть стал взрослее, мудрее, опытнее; воспользовался возможностью и извлек пользу, интеллектуально обогатился. Семантическое наполнение лексики *теленки* включает в себя значение детства и беспечности; при сравнении с человеком показывает на склонность к необдуманным действиям, несерьезному поведению: *ростом с тебя, а умом с теля*.

Помимо этого, с глупостью соотносится образ свиньи, который репрезентирует внешние и внутренние особенности этого животного. Свинья всегда являлась неотъемлемой частью животноводства, поэтому ее образ в паремиях отличается частотностью. Из-за специфического образа жизни и питания свинью ассоциируют с различными недостатками человека. Помимо нечистоплотности, ненасытности, трусости и других качеств этому домашнему животному приписывают глупость: *по образу – как я, а по уму – свинья*.

В рамках рассматриваемой антиномии находят место паремии, совмещающие образы разных животных: *глуп, как осёл, как индейский петух, как осетровая башка*. Это говорит о способности русского человека фиксировать сходства в поведенческих особенностях различных живых существ с последующим их обобщением. В выше представленной пословице *осёл, петух и осетровая башка* уравниваются по уровню интеллекта. Следует отметить, что *осетровая башка* представлена как часть рыбы ценной породы, которая обитает в русских водоемах. В связи с этим семантика данной пословицы приобретает этнокультурный характер, включая в свою структуру характерную для русского зоологического пространства реалию. Образы осла и петуха также носят отпечаток национального менталитета, в котором принято среди основополагающих качеств осла выделять глупость и упрямство. Петух, в отличие от курицы, не обделен умом в прямом значении, однако он символизирует такие каче-

ства, как вспыльчивость и необдуманность в принятии решений, которые могут приводить к глупости.

Таким образом, проведенный анализ показал, что паремии русского языка в рамках антиномии «ум-глупость» обладают специфическими этнокультурными особенностями и включают в свой состав образы тех животных, которые имеют широкий ареал распространения на территории, заселенной русским народом. Также в семантической структуре пословиц и поговорок встречаются уникальные представители фауны, известные только носителям русского языка. Важной особенностью рассмотренных паремичных единиц является «консервирование» в их составе реалий, которые отражают уникальный мир русской действительности и помогают передать колорит русской национальной культуры.

Литература

Архипова, Е. И. Этнокультурный аспект изучения языка: картина мира / Е. И. Архипова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2013. – № 7 (14). – С. 6-7.

Волохина, Г. А. Пословицы русского народа: человек и животный мир / Г. А. Волохина, С. А. Гостеева. – Воронеж : ВГУ, 2016. – 134 с.

Гумбольдт, В. Избранные труды по языкознанию / В. Гумбольдт. – М. : Изд-во Прогресс, 2000. – 400 с.

Мисюров, Н. Н. Философские и историко-культурные основания антиномий языковой ментальности / Н. Н. Мисюров // Вестник Омского университета. – 2008. – № 3. – С. 4-8.

Ручина, Л. И. Место лингвокультурологии в ряду лингвистических дисциплин / Л. И. Ручина // Вестник ННГУ. – 2000. – № 1. – С. 183-186.

Карнаева Е.Д. (Екатеринбург, УрГПУ)

**Изменение коммуникативного потенциала
знаков препинания: экспериментальные данные**

Аннотация. Автором статьи предлагается эксперимент, цель которого заключается в подтверждении гипотезы о снижении коммуникативного потенциала пунктуации. В ходе эксперимента предполагается проверить предположение о главенствующей роли контекста в передаче смысла предлагаемых текстов. В первом тексте смысл передавался только за счёт пунктуации, во втором – за счёт пунктуации и синтаксиса, в третьем – за счёт пунктуации и контекста. Сделаны выводы с учетом исследований Н. Д. Голева о второстепенной роли пунктуации в достижении коммуникативной эффективности.

Ключевые слова: пунктуация; синтаксис; контекст; коммуникативный потенциал; ортология; коммуникативная удача; знаки препинания.

Об авторе: Карнаева Екатерина Дмитриевна, студент 3 курса ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург).

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

Karnaeva E.D. (Ekaterinburg, USPU)

**Changing the communicative potential of punctuation marks:
experimental data**

Abstract. The author of the article proposes an experiment, the purpose of which is to confirm the hypothesis of a decrease in the communicative potential of punctuation. The experiment is intended to test assumptions about the predominant role of syntax and context in transmitting the meaning of the proposed texts. In the first text, meaning was conveyed only by punctuation, in the second by punctuation and syntax, and in the third by punctuation and context. Conclusions are made based on the work of N. D. Golev about the secondary role of punctuation in achieving communicative efficiency.

Keywords: punctuation; syntax; context; communicative potential; orthology; communicative luck; punctuation marks.

About the author: Karnaeva Ekaterina Dmitrievna, 3rd year Student of the Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

«Современная пунктуация – сложная, исторически сложившаяся система» [Валгина 2003]. Качественное овладение этим разделом языка помогает чётко понимать смысл текста. Однако пунктуация зачастую не учитывает стилистической и семантической варьированности написанного. Множество исследований в области пунктуации выявили закономерность того, что в современном мире меняется коммуникативный потенциал пунктуационных знаков препинания. Связано это со многими причинами, в том числе с тенденцией к экономии речевых усилий, из-за чего наша речь становится быстрой, фразы короткими, с максимальной смысловой нагрузкой. Ортологическое понимание пунктуации зачастую расходится со смысловой (коммуникативной) целью. В современной речевой ситуации уравнение «правильно = успешно» не всегда применимо. Н. Д. Голев выделяет такое понятие как «коммуникативная эффективность», «предполагающее необходимость и достаточность коммуникативных усилий для обеспечения взаимопонимания» [Голев 2010]. Для такой коммуникативной удачи пунктуация не стоит на первом месте. Большую роль в понимании смысла конкретного предложения или высказывания играет контекст, в котором находится данное предложение, например, известная фраза «ругаться нельзя мириться», будет понята по-разному в зависимости от общего контекста [Голев 2010]. Н. С. Валгина предлагает называть такие знаки «контекстуальными» [Валгина 2004]. Также немалую роль в коммуникации играет синтаксический порядок слов в предложении, который определяет, какие слова сочетаются лучше, а какие хуже.

Нами был проведён эксперимент. Его значимость высока, так как данный эксперимент позволил рассмотреть современное положение пунктуации, её роль в актуальной коммуникативной практике носителей русского языка. Основная цель эксперимента – проверка теоретических предположений, подтверждение научной гипотезы о снижении коммуникативного потенциала пунктуации. Также мы предположили, что синтаксические связи и общий контекст текста всегда влияют больше на понимание смысла спорного предложения, нежели расстановка знаков препинания. Можно также предположить, что употребление пунк-

туационных знаков в наши дни принимает стихийный характер [Брусницына 2010].

Эксперимент проводился в письменной форме, состоял из трёх заданий. Во всех заданиях предлагалось прочитать текст и выбрать предложение, которое, по мнению испытуемых, вернее всего передаёт смысл прочитанного текста.

- В первом задании на смысл предложений влияло положение запятой.

- Во втором задании, помимо положения запятой, на смысл влиял и общий контекст предложения.

- В третьем задании на смысл обобщающего предложения влиял общий контекст текста.

В эксперименте приняли участие студента третьего курса Института филологии и межкультурной коммуникации УрГПУ в количестве 20 человек.

Текст 1

Был жаркий вечер августа. Возвращаясь от бабушки, Женя в первый раз осознала, что любит вечера августа больше, чем вечера июля или любого другого вечера. Духота в эти вечера была особенно сильна, но переносилась почему-то легче, чем в другие летние месяцы, даже запах пыли был не так резок.

- А) Было жарко и душно пахло пылью
- Б) Было жарко, и душно пахло пылью
- В) Было жарко и душно, пахло пылью

1. Меняется ли для Вас смысл каждого предложения?
2. Если Вас бы попросили самим составить предложение, отражающее смысл текста, то с каким бы номером оно совпало?
3. При выборе правильного ответа обращали ли Вы целенаправленно внимание на постановку запятых?
4. Что, по вашему мнению, привносят запятые в данные предложения, как они влияют на Ваше восприятие?

Текст 2

Николай был самым сильным человеком в округе, его всегда просили помочь по хозяйству. И в этот раз соседям понадобилась помощь: нужно было перенести бетонный каркас весом

200 кг. Но с этой работой Николай в одиночку бы не справился, поэтому ему на помощь пришёл его друг Сергей.

А) Даже эта работа была трудна, для Николая и этот груз было трудно поднять одному

Б) Эта работа даже трудна для Николая, и этот груз было трудно поднять одному

В) Эта работа даже для Николая трудна и этот груз было трудно поднять одному

1. Что, по Вашему мнению, меняется при изменении порядка слов в предложении?

2. Почему вариант, который Вы выбрали, наиболее точно отражает смысл текста?

3. При выборе ответа на что Вы больше обращали своё внимание?

Текст 3

Александра арестовали за незаконное проникновение на чужую территорию. В ходе расследования выяснилось, что проникновение было совершено с благой целью: спасти ребёнка, который был закрыт в чужом доме без еды. Из-за этих обстоятельств судья вынес положительный для Александра вердикт.

Перед Вами предложение. После прочтения текста, где бы Вы поставили запятую, чтобы предложение начало отражать смысл текста? Ответ аргументируйте.

Арестовать нельзя освободить

В результате проведённого эксперимента мы получили следующие результаты. Все респонденты выбрали правильные варианты формулировки смысла текстов. Ответы на поставленные нами вопросы были разными, но в большинстве своём подтвердили нашу гипотезу.

В первом тексте большинство опрошенных нами студентов на вопрос: «Обращали ли вы внимание на постановку запятых?» ответили «да, обращали». По их мнению, запятые вносят уточняющие моменты, смысловые оттенки и конкретизируют смысл предложения.

Ответы студентов, на наш взгляд, обусловлены тем, что отдельные предложения, не принадлежащие рекламному тексту или подобным жанровым формам, подчиняются, как правило строгим ортологическим нормам. Любое изменение в постановке знаков препинания изменяет смысл высказывания. На примере данного задания мы ещё раз подтвердили наши предположения о том, что в классическом варианте текста, то есть, когда смысл предложения не зависит от контекста и синтаксического расположения слов, запятые играют важную роль.

Во втором тексте, в котором на смысл предложения кроме запятой влиял и синтаксис, мнение опрошенных было уже другим. 70% ответили, что в выборе ответа больше всего обращали внимание на расположения слов в предложении. Именно оно оказало большое влияние на смысл предложений. Приведём несколько ответов наших респондентов:

- «При изменении порядка слов в предложении меняется акцент на главном слове и как следствие общий смысл предложения, на расположение слов я и обращала внимание».

- «В отличие от первого текста в этом тексте на запятые я обращала меньшее внимание. Только при повторном чтении обратила внимание на то, что они стоят в разных позициях».

Многие респонденты подчеркнули, что выбрали нужное предложение интуитивно и только после тщательного разбора поняли, что на их выбор большое влияние оказало синтаксическое расположение слов, на запятые многие даже не обратили внимание. Вот несколько ответов с подобным содержанием:

- «Выбор предложения произошёл интуитивно. Я просто выбрал предложение, не анализируя его. Только после просмотра верного ответа понял, что сделал правильный выбор, не обращая внимание на пунктуацию».

- «На мой взгляд, в данных предложениях, расположение слов стоит на первом месте, нежели пунктуация. На расположение слов я обращала внимание, так как всё в каждом предложении из-за этого менялись оттенки значения».

На выбор студентов в этом случае повлияла сама сущность синтаксиса. Синтаксис, как известно, изучает построение предложения, упорядочивание слов в словосочетаниях и предложениях. Именно этот раздел науки о языке позволяет ответить на вопрос: как правильно построить предложение, чтобы оно передавало конкретный смысл? Многие исследователи склоняются к тому, что синтаксис – это «универсальный инструмент» построения нашей речи по законам русского языка. Синтаксис предшествует постановке знаков препинания, поэтому можно сделать вывод о главенствующей роли синтаксиса в понимании смысла предложения. Пунктуация лишь сопровождает в этом случае смысловые связи.

На примере третьего текста мы убедились в том, что запятые могут вообще не оказывать влияние на смысл предложения. Все респонденты в предложении: «арестовать нельзя освободить» поставили запятую после слова «нельзя» и получили предложение «арестовать нельзя, освободить», объясняя это тем, что «при выборе ответа больше всего обращали внимание на получившийся смысл текста». То есть контекст основного текста оказал главное, если не сказать единственное, влияние на постановку запятой. Это связано с тем, что после прочтения текста у опрошенных уже сложился некий основной смысл, опираясь на который они верно поставили запятую. Контекст в этом случае является главным носителем смысла предложения «арестовать нельзя освободить», отстраняя от смыслообразующей функции пунктуацию.

На наш взгляд, данный результат связан с тем, что, как правило, контекстуальные особенности и синтаксическое построение предложения при чтении воспринимаются носителями языка стихийно и оказывают воздействие на читающих непреднамеренно. В то время, как расстановка пунктуационных знаков требует отдельного внимания. Именно поэтому пунктуация играет второстепенную роль при коммуникации, уступая место синтаксису и контексту.

Таким образом, результаты данного эксперимента позволяют нам присоединиться к мнению Н. Д. Голева об изменении в современной речевой практике главенствующей роли пунктуации. Также на основе нашего эксперимента можно сделать вы-

вод о второстепенной роли пунктуации в предложениях с синтаксическими и контекстуальными особенностями. Эксперимент в полной мере подтверждает гипотезу о снижении коммуникативного потенциала пунктуации.

Литература

Брусницына, Е. В. Нерегламентированная пунктуация в аспекте актуальных синтаксических процессов / Е. В. Брусницына // Вестник Челябинского государственного университета. – Челябинск, 2010.

Валгина, Н. С. Активные процессы в современном русском языке : учебное пособие для студентов вузов / Н. С. Валгина. – М. : Логос, 2003. – 304 с.

Валгина, Н. С. Актуальные проблемы современной русской пунктуации : учебное пособие / Н. С. Валгина. – М. : Высш. шк., 2004. – 259 с.

Голев, Н. Д. Роль пунктуации в понимании текста (о взаимодействии поверхностной и глубинной структур текста) / Н. Д. Голев, М. Ю. Басалаева // Вестник КемГУ. – 2010. – № 4 (44).

Голев, Н. Д. Коммуникативная орфография русского языка: задачи и методы экспериментального изучения орфографической деятельности читающего / Н. Д. Голев, О. А. Киселёва // Фонетика и письмо в диахронии : межвуз. сб. науч. тр. – Омск, 2001. – С. 22-31.

Голев, Н. Д. Коммуникативные проблемы русской пунктуации / Н. Д. Голев // Язык и история : международный сборник научных трудов. – Глазов : ГПИ, 2005.

Голев, Н. Д. Массовое письменное сознание / Н. Д. Голев // Кириллица – латиница – гражаница : коллективная монография / отв. ред. Т. В. Шмелева ; НовГИ им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2009.

Кольтихасанова В.А. (Екатеринбург, УрГПУ)

**Дидактические материалы к теме
«Имена существительные собственные и нарицательные»**

Аннотация. Статья выполнена в русле актуальных исследований, посвященных вопросам методики обучения русскому языку как родному. В ней представлены дидактические материалы по одной из тем школьного курса «Русский язык» для 5 класса. Отличительной особенностью материалов является учет некоторых психологических черт учащихся, например, межполушарной асимметрии. Кроме того, представлены задания, основанные на экспериментальных технологиях изучения языкового явления. Упражнения могут использоваться на уроках в качестве дополнительных к тем, которые есть в учебнике русского языка за 5 класс.

Ключевые слова: методика преподавания русского языка; методика русского языка в школе; русский язык; школьники; пятиклассники; лексико-грамматические разряды; существительные; имена существительные; психолингвистические технологии; психолингвистика; психолингвистические эксперименты; дидактические материалы.

Об авторе: Кольтихасанова Вероника Александровна, студент 3 курса ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург). Научный руководитель – к.ф.н., доц. Е. Н. Иванова.

Контакты: 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов 26; koltikhasanova798@gmail.com.

Koltikhasanova V.A. (Ekaterinburg, USPU)

**Didactic materials
for the topic “Names nouns proper and common”**

Abstract. The article was made in line with the current studies on the issues of the methodology of teaching the Russian as a native language. It presents didactic materials on one of the topics of the school course “Russian Language” for grade 5. A distinctive feature of the materials was the consideration of certain psychological traits of students, such as inter-hemisphere asymmetry. In addition, tasks based on experimental technologies for studying language science were presented. Exercises can be used in lessons in addition to those in the Russian textbook for 5 class.

Keywords: methods of teaching the Russian language; methodology of the Russian language at school; Russian language; pupils; fifth graders;

lexical and grammatical categories; nouns; nouns; psycholinguistic technologies; psycholinguistics; psi-holinguistic experiments; didactic materials.

About the author: Koltikhasanova Veronika Aleksandrovna, 3rd year Student of the Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

Проблема эффективного обучения русскому языку как родному не теряет своей актуальности и в настоящее время, потому что процессы информатизации и цифровизации не могли не затронуть сущности преподавания языка. Довольно часто учителю-словеснику приходится конкурировать, например, с сетью Интернет: значительный объем текстов (например, национальный корпус русского языка), лексикографических источников и других справочных материалов доступен учащимся. Однако стоит отметить, что и колоссальный объем так называемого «отрицательного языкового материала» тоже открыт любому пользователю.

Одно из продуктивных направлений методических разработок по русскому языку связано с использованием психолингвистических основ обучения. Многие методисты делятся собственным опытом апробации этих технологий при изучении тем школьного курса «Русский язык» в рамках профессионального высшего педагогического образования (см., например, [Чечулина 2011]).

Представим далее образцы дидактических материалов по одной конкретной теме – **«Имена существительные собственные и нарицательные»**. Эта тема изучается в 5 классе среднего звена, хотя впервые знакомство с ней происходит в начальной школе.

Особенностью данных дидактических материалов является учет некоторых психических особенностей обучающихся (например, доминантного полушария) при подборе языкового (текстового) материала и формы задания, а также включение экспериментальных и лексикографических технологий.

После изучения этой темы учащиеся должны:

Знать: характеристики имён существительных собственных и нарицательных, в т. ч. их функции в русском языке; орфографическое правило написания имён собственных.

Уметь: разграничивать имена собственные и нарицательные в контексте с опорой на понимание функции имен соб-

ственных, правильно обозначать (выделять) на письме имена собственные.

Владеть правописными навыками имён собственных и нарицательных в тексте; навыками использования лингвистических словарей (толковых, орфографических).

Проблемная ситуация

Рассмотрим два словосочетания:

1) *берлога* медведя; 2) загородный клуб «*Берлога*». В них встречается одно и то же существительное – *берлога*.

Но:

в первом словосочетании слово *берлога* называет любое жилище медведя и изменяется по числам: *берлога* – *берлог*;

во втором словосочетании слово *берлога* обозначает уникальный объект действительности, конкретный загородный клуб, расположенный в строго определенном месте; слово *берлога* не изменяется по числам (имеет форму только единственного числа).

Можно ли, опираясь на лексический (универсальность предмета (объекта) / его уникальность) и дополнительный, грамматический (наличие форм ед. и мн.ч. / форма только ед. ч.), критерии, утверждать, что слово *берлога* в разных словосочетаниях относится к разным лексико-грамматическим разрядам имён существительных?

Или:

К какому лексико-грамматическому разряду относится существительное в первом словосочетании? (нарицательное) и во втором? (собственное).

Задание, раскрывающие сущность языкового явления

Учитель: Ребята, сегодня мне нужно было отправить несколько важных писем. Я прикрепила стикеры с адресатами и адресами к каждому конверту, но они отклеились от них, и теперь мне нужна ваша помощь в оформлении адресов. Мы должны выяснить, кому я писала письма и куда их нужно отправить...

Различать имена собственные и нарицательные нам поможет контекст. Не забудьте, что имена собственные обозначают уникальный объект, пишутся с заглавной буквы, а названия ор-

ганизаций и в кавычках, а имена нарицательные называют класс предметов, пишутся со строчной буквы.

Возможные контексты (на карточках или на слайдах/интерактивной доске):

Ресторатор Оливье принял заказ на приготовление званого ужина. – Мама готовит к новогоднему столу салат оливье.

По веткам лиственницы прыгала рыжая белочка. – Любимая собака мальчика, Белочка, свернулась клубком в тени под телегой.

Магазин одежды больших размеров называется «Богатырь». – Героем русских былин часто был богатырь Илья Муромец.

Открылся новый магазин «Лютик». – Для небольшого букета можно выбрать желтый лютик.

Я поехал на праздники в Новгород. – Мой сосед переехал жить в новый город.

Гора Белая – любимая турбаза горожан. – Выйдя на поляну, я увидел белую от снега гору.

Вот замечательный загородный клуб «Берлога». – Эта квартира – берлога одинокого человека.

Пример:



Можно приготовить конверты, в которых нужно заполнять либо поле «кому» (это касается антропонимов, зоонимов, эргонимов), либо поле «куда» (топонимы).

Задания, учитывающие межполушарную асимметрию

1. Это задание рассчитано на **амбидекстра (равнополушарного учащегося)**, поскольку предполагает работу правого и левого полушарий: целостное восприятие текста, анализ контекста, соотношение звуковых образов исходного имени собствен-

ного и трансформированного имени нарицательного, производного от имени собственного.

Существует большое количество заимствованных слов в русском языке, которые имеют непосредственную связь с именами собственными, указывавшими на изобретателей или исторических лиц. Названия предметов или явлений относятся к именам нарицательным. Назовите предметы или явления, опираясь на исторический контекст:

Текстовые материалы для этого задания взяты с сайта «Студопедия» [URL: https://studopedia.ru/10_165767_imena-sobstvennie-stavshie-naritsatelnimi.html].

«Месяц был назван в честь римского императора – Гая Юлия Цезаря (100 или 102 г. до н.э. – 44 г. до н.э.), который, помимо всего прочего, прославился реформой календаря. Календарь впоследствии переняла Византийская империя, а от неё соответственно и Русь вместе с христианством. Русская православная церковь и ныне живёт по юлианскому календарю (так называемый старый стиль)». **(Июль)**

«Тип усыпальницы, которая получила название от имени галикарнасского царя Мавсола (Малая Азия)». **(Мавзолей)**

«Название популярного духового инструмента, изобретённого бельгийским мастером Саксом». **(Саксофон)**

«Название этому оружию дал немецкий изобретатель Питер Пауль Маузер в 1896 г. В России он стал, благодаря кино и литературе, неотъемлемой частью образа чекиста или комиссара эпохи Гражданской войны». **(Маузер)**

«Единица измерения мощности, названа в честь шотландско-ирландского изобретателя-механика Джеймса Уатта (Ватта), создателя универсальной паровой машины». **(Ватт)**

2. Задание для правополушарного ученика, поскольку оно ориентировано на креативные способности и возможности текстопорождения ученика.

Придумайте по одному несуществующему названию для книжного магазина, продуктового магазина или зоомагазина (объект по выбору учащегося) и составьте небольшой текст, объясняющий придуманное название.

3. Задание для левополушарного ученика. Оно предполагает анализ орфографического правила, усвоенного еще в начальной

школе, написания имен собственных с заглавной буквы и выборку слов, удовлетворяющих этому правилу. Параллельно можно ввести и функционально-семантический критерий разграничения имен собственных и нарицательных: особая функция имен собственных – выделение уникальных объектов из ряда подобных.

Прочитайте отрывок из рассказа Фазиля Искандера «Защита Чика», в котором «спрятались» имена собственные. Выпишите из него все имена собственные, соблюдая орфографическое правило.

«...Он оглядел двор. сонька и ника играли в классики. лёсик покачивал в коляске своих братьев двойняшек. оника во дворе не было. чик знал, что он пошёл на стадион. белочка, любимая собака чика, лежала посреди двора и, наверное, скучала по чику, не зная, куда он делся. На верхней лестничной площадке второго этажа сидела бабушка и грелась на солнце, перебирая в руках чётки. Рядом стоял сумасшедший дядюшка чика и напевал себе бессмысленные песенки собственного сочинения. Изредка он поглядывал вниз на кухонную пристройку, где возилась мать соньки, тетя фаина. Он её любил с незапамятных времён безответной, упорной любовью. Об этом все знали».

Задания, основанные на экспериментальных технологиях

1. Свободный ассоциативный эксперимент.

В качестве слов-стимулов выбираются термины **«имена собственные»** и **«имена нарицательные»**.

Учащиеся должны привести первые пришедшие в голову ассоциации. Полученные ассоциативные поля на начальном этапе формирования научного понятия укажут основные признаки для противопоставления, возможно, подведут к функциональному различию этих разрядов существительных.

2. Оценить существующие эргонимы по параметрам, используя метод семантического дифференциала.

Для выявления особенностей восприятия названий, например, котокафе проводится психолингвистический эксперимент по методу измерения семантического дифференциала, предложенный впервые Ч. Осгудом. В основе этого метода лежит постулат о том, что слова усваиваются носителями с типовыми

оценками. Классическая методика трансформируется для данного эксперимента в плане выбора двунаправленных шкал.

Цель эксперимента заключается в том, чтобы выявить различие в оценках эргонимов-названий котокафе носителей современного русского языка.

Для эксперимента в качестве стимулов выбираются названия котокафе (г. Екатеринбург), обладающие различной степенью прозрачности и прагматики: например, «Мяу» и «Больше шерсти».

Задание с использованием лингвистических словарей

Сравните данные толковых словарей русского языка (словарь Ефремовой и др.) и определите, в каком случае речь идет об имени нарицательном, а в каком – об имени собственном? Ответ обоснуйте.

Наполеон и наполеон

Значение слова «Наполеон»

В словаре Ефремовой

Ударение: наполео́н

1. **м.** **наполео́н**.
1. Употребляется как символ чужовца, претендующего на исключительность и характеризующегося **наполеоновскими** замыслами.
2. **м.**
1. Вид слоеного пирожного или торта.
3. **м.**
1. Сорт яблоки.
2. Пород **наполео́в** яблоки.

В словаре Энциклопедии

Бонапарт, Наполеон I (Napoléon Bonaparte, Bonaparte) (15 августа 1769, Аяччо - 5 мая 1821, в. Святой Елены), французский республиканский деятель, полководец, император...

Работа с лингвистическими словарями, помимо формирования навыка учащихся в разведении имен собственных и нарицательных, поможет и в освоении основного орфографического правила написания имен собственных в русском языке.

Таким образом, представленные дидактические материалы могут использоваться при изучении лексико-грамматических разрядов существительных (имен собственных и нарицательных) в школе в качестве дополнительных к представленным упражнениям в учебниках по русскому языку или же составить им альтернативу, поскольку в них включены такие задания, которых нет в учебниках в силу преимущественного традиционного подхода в обучении.

Кроме того, материалы могут послужить базой для индивидуальной или групповой проектной работы с учащимися школы (речь идет о лингвистических проектах), а также при подготовке учащихся к олимпиадам разного уровня по русскому языку (о специфике олимпиадных заданий и приемах подготовки к ним школьников см. подробнее, например, в: [Гоголина, Иванова 2018]).

Литература

Гоголина, Т. В. Олимпиада по русскому языку как средство повышения мотивации школьников к изучению лингвистических дисциплин / Т. В. Гоголина, Е. Н. Иванова // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 12. – С. 91-94.

Ефремова, Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка / Т. Ф. Ефремова. – М., 2006. – URL: <https://www.efremova.info/> (дата обращения: 25.05.2020). – Текст : электронный.

Искандер, Ф. Защита Чика / Ф. Искандер. – URL: <http://journal-shkolniku.ru/iskander-chik.html> (дата обращения: 25.05.2020). – Текст : электронный.

Студопедия. – URL: https://studopedia.ru/10_165767_imena-sobstvennie-stavshie-naritsatel'nimi.html (дата обращения: 25.05.2020). – Текст : электронный.

Чечулина, Л. С. Психолингвистические основы преподавания русского языка: из опыта работы / Л. С. Чечулина // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. – 2011. – № 9. – С. 221-225.

Кудряшова О.С. (Екатеринбург, УрГПУ)

**Специфика функционирования частиц
в тексте пьесы М. Горького «На дне»**

Аннотация. В статье рассматриваются особенности функционирования частиц на материале текста пьесы М. Горького «На дне». Анализируется связь между функционально-семантической реализацией частиц и такими разновидностями речевых актов, как диалог и монолог. Особое внимание уделяется специфике функционирования частиц в диалогической речи, наиболее естественной форме коммуникативного взаимодействия, которая в пьесе русского писателя, реализуясь в философских спорах, является главным средством раскрытия основного конфликта и образов героев.

Ключевые слова: частицы; функции частиц; диалоги; монологи; пьесы; русские писатели; литературное творчество; литературные жанры; литературные герои; речевая деятельность; речевые жанры; диалоговая речь; коммуникативное взаимодействие; речевые акты; художественные тексты.

Об авторе: Кудряшова Олеся Сергеевна, студент 3 курса ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург).

Контакты: 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов 26; gorchitsa99@gmail.com.

Kudryashova O.S. (Ekaterinburg, USPU)

**The specifics of the functioning of particles
in the text of the play “At the bottom” by M. Gorky**

Abstract. The article discusses the features of the functioning of particles in drama based on the material of the text of the play by M. Gorky “At the bottom”. The author analyzes the relationship between the functional-semantic realization of particles and such varieties of speech acts as dialogue and monologue. Particular attention is paid to the specifics of the functioning of particles in dialogic speech, the most natural form of communicative interaction, which in the play of the Russian writer is fulfilled in a form of philosophical debates as the main means of revealing the conflict and the characters’ images.

Keywords: particles; particle functions; dialogues; monologues; plays; Russian writers; literary creativity; literary genres; literary heroes; speech

activity; speech genres; conversational speech; communicative interaction; speech acts; literary texts.

About the author: Kudryashova Olesya Sergeevna, 3rd year Student of the Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

Частицы, как известно, являются элементом смысловой структуры высказывания (ср.: союз и предлог, являющиеся элементами синтаксической структуры предложения). Как отмечал Ю. И. Леденёв, частицы используются для выражения отношений, которые оказываются за пределами исключительно грамматических связей и категорий [Леденёв 1966: 7]. Таким образом, в отличие от предлогов и союзов, частицы функционируют не как средство связи синтаксических единиц, а как средство выражения смысловых оттенков, заключённых в высказываниях и отдельных их частях. Частицы «работают» уже в готовой синтаксической конструкции: они, как писал А. Мирович, «не принимают участия в построении основного структурного костяка предложения, а лишь привносят дополнительную характеристику в высказывание» [Мирович 1962: 104].

Так как частицы представляют собой незначительные слова, их индивидуальные семантические особенности способны проявляться только в процессе их функционирования (ср.: знаменательные слова, индивидуальные значения которых существуют вне их функционирования). Основной функцией частиц как особой части речи является нюансирование смысла слов и выражений в процессе коммуникации. Частицы главным образом выступают для выражения значений коммуникативного плана. Т. М. Николаева, подчёркивая их референтивную значимость, писала: «Это слова, максимально ответственные за удачу общения» [Николаева 1985: 14].

Частицы – это «слова с ёмкой, многоплановой семантикой, которая, проявляясь на разных смысловых уровнях, обуславливает функциональный потенциал каждой такой единицы в предложении, высказывании, тексте» [Токарчук 2010: 67]. В качестве языкового материала для раскрытия функционально-семантического потенциала частиц нами была выбрана именно пьеса М. Горького «На дне» как литературное «явление», наиболее приближенное к устной разговорной речи. Как извест-

но, жизнь обитателей ночлежки состояла из постоянных философских споров о смысле бытия, о роли человека в мире, о ценностных ориентирах личности, о добре и зле, – можно говорить даже о всеохватывающем (в пределах ночлежки) философском споре. Именно динамика дискуссии об этих фундаментальных вопросах и образует «напряжённый сюжет философской пьесы» [Лейдерман 2005: 67]. В ночлежке нет начала и конца диалогам, полилогам, размышлениям и перебранкам: Барон произносит в самом начале пьесы «Дальше!», являющееся, как мы понимаем, продолжением тех разговоров, которые велись ещё за сценой. Таким образом, философскому спору принадлежит в пьесе сюжетобразующая роль: и, таким образом, беседа во всех проявлениях выступает в указанной пьесе важнейшим структурным элементом повествования (что, по существу, так или иначе применимо ко всему драматическому искусству). Очевидно, что частицы наиболее частотны именно в диалогической речи (причём как в устной форме, так и в зафиксированной – то есть письменной). Это обусловлено первичностью («естественностью») диалога, в отличие от речи монологической, а также всегда присутствующей ему адресованностью.

В рассмотрении функций частиц мы, вслед за Е. А. Стародумовой, воспользуемся делением их на первичные и вторичные [Стародумова 2002: 16]. Среди первых выделяются коммуникативно-прагматические и коммуникативно-синтаксические функции. У частиц в диалоге наиболее ярко проявляется коммуникативно-прагматическая функция, связанная с ролью частиц в речевых актах (нюансирование смысла). Она имеет следующие проявления: функция побуждения (к ответу или к действию или в качестве привлечения внимания к какому-либо факту), функция поддержания контакта, а также функции, находящиеся вне связи с определёнными типами реплик (например, функция «заполнителя паузы»). Побуждение к ответу реализуется как в вопросах (с помощью частиц *ли*, *неужели*, *а* и др.), так и в невопросительных речевых конструкциях (с помощью частиц *давай*, *пусть*, *пускай*, *ну*, *да*, *же*, *-ка* и др.). В реагирующих высказываниях для частиц существует три основных употребления: 1) «Частицы в начале реагирующей реплики, служащие сигналами того, что адресат воспринял сообщение адресанта и хочет

быть правильно понятым» («Бубнов. *На что совесть? Я – не богатый... Пепел. **Вот и я то же** говорю: честь-совесть богатым нужна, да! А Клещ ругает нас, нет, говорит, у нас совести...*»); 2) «Частицы вводят реплики, передающие различные эмоциональные отношения к лицу, предмету или ситуации: крайнее удивление, восхищение, неодобрение, разочарование и др.» («Барон. *Ну и глупа же эта девица... добрая, но... глупа – нестерпимо!*»); 3) «Частицы, являющиеся сигналами отношения к сообщению адресанта – при повторах или в качестве самостоятельных высказываний» («Пепел. *А я вот – не боюсь... Наташа. **Как же!.. Храбрость...***») [Стародумова 2002: 48-49]. Обратимся к тексту:

Клещ. Врешь! Обвенчаешься с Абрамкой... <...>

Квашня (Клецу). Козел ты рыжий! Туда же – врешь! Да как ты смеешь говорить мне такое дерзкое слово? <...>

Клещ. Велика барыня!.. А с Абрамкой ты обвенчаешься... только того и ждешь...

*Квашня. **Еще бы... как же!** Ты **вон** заездил жену-то до полусмерти...*

Усилительная частица «да» в начале предложения придаёт большую силу, выразительность [МАС 1981-1984] не только вопросительному наречию «как», но и высказыванию, в целом: Квашня искренне негодует не только на факт сообщения героя, но и на сложившуюся ситуацию, и внимание Клеща она хочет привлечь именно к своему негодованию. Частица в данном случае выступает сигналом напряжённого состояния героини и побуждает Клеща к немедленному ответу (убрав частицу из высказывания, мы не обнаружим выражения именно негодующего отношения героини к реплике Клеща: «Как ты смеешь...»).

Идущая дальше реплика Квашни свидетельствует о том, что понимание между «оппонентами» не достигнуто (не будучи, к слову, возможным): частицы «ещё бы» и «как же», обладающие скрытой семантикой отрицания, выражают крайнее несогласие героини со словами Клеща (в значении: разумеется, нет; «несогласие с тем, о чём говорилось в предыдущей реплике» [МАС, 1981-1984]) и даже некоторую обиду на его дерзость (саркастическое восклицание) – словом, они выражают эмоциональное отношение Квашни к полученному сообщению.

Следующие же за ними частицы «вон» и «то» служат актуализации уже известной информации, это частицы-тематизаторы. Частицы, как известно, принимают активное участие в выражении актуального членения высказывания (членение на тему и ремю, по терминологии И. И. Ковтуновой): выделяются среди них маркеры темы (тематизаторы), лишь обращающие внимание на уже имеющуюся информацию, и маркеры ремы (рематизаторы), которые привносят в высказывание важный дополнительный смысл. В нашем случае частицы «вон» и «то» указывают на то, что за пределами ткани повествования происходило то, о чём знает Квашня, то есть на уже известную информацию: Клещ нередко сильно избивал жену («до полусмерти»); актуализируя предопределённую контекстом информацию о личной жизни Клеща с женой, частицы усиливают значение этого факта в апелляции Квашни. В большинстве случаев, однако, частицы являются маркерами ремы, что очевидно, если брать во внимание основную функцию частиц – нюансирование смысла («*Бубнов. Он ничего **всё-таки...** Только так иногда брыкнется... вроде как насчет твоего паспорта...*» – констатация факта, вопреки чему-то (противопоставление: «всё-таки») и акцентировка (усиление: «только»); «*Пепел. Право, не боюсь! **Хоть** сейчас – смерть приму! Возьмите вы нож, ударьте против сердца... умру – не охну! **Даже** – с радостью, потому что – от чистой руки...*» – усиление одного из возможных вариантов («хоть») и усиление значения чувства («даже») и т. п.).

Функция актуализатора темы или ремы относится уже к коммуникативно-синтаксическим функциям частиц. К ним, помимо уже отмеченной, относятся ещё три проявления: 1) оформление высказывания соответствующего типа – побудительного, вопросительного, выражающего желание; 2) функция коммуникатива (частица выступает как целостное ответное высказывание – «частицы-реплики», по В. В. Виноградову); и 3) релятивная функция (осуществление связей между репликами либо внутри реплики). Как уже было сказано, частицы в высказываниях играют особую роль в выражении побудительности, вопросительности и желательности:

Лука. Так... Эхе-хе... господа люди! И что с вами будет?.. Ну-ка хоть я помету здесь. Где у вас метла? – побудительность (ненастойчивая);

Костылев. Хе-хе! Ты все шутишь, милачок, все играешь... Разве доброту сердца с деньгами можно равнять? – вопросительность (с подчёркнутой уверенностью в обратном);

Настя. Жаль. В каторгу – лучше бы... Всех бы вас... в каторгу... смести бы вас, как сор... куда-нибудь в яму! – желательность (настойчивая, но неосуществимая).

Можно заметить, что частицы не столько служат именно образованию высказывания соответствующего типа (на основе коммуникативной цели), сколько привносят в них дополнительные смыслы, зависящие от семантического потенциала самих частиц. Жители ночлежки непрерывно что-то требуют друг от друга, от жизни, хотят чего-то лучшего для себя, вопрошают, получают ответы, – в этом состоит их жизнь (сплошной философский спор), а частицы служат уточнению тех или иных смысловых оттенков.

В тексте пьесы, где сюжетобразующим звеном является философский спор (каждый герой мучительно размышляет над смыслом своего существования и внимательно вслушивается в мысли окружающих), не актуальной оказывается функция коммуникатива, когда частица являет собой целостное ответное высказывание (лишь один пример на все четыре действия: «*Бубнов. Чего-о? Совесть? Пепел. Ну да!*»). Вероятно, это связано с тем, что для жителей ночлежки принципиально важно то, что они говорят, и, как следствие, они стремятся максимально наполнить свои высказывания смысловым компонентом, для выражение которого недостаточно одной лишь частицы (и это закономерно, поскольку основная роль частиц состоит именно в придании дополнительных смысловых оттенков: «*Барон. Ну и глупа же эта девица... добрая, но... глупа – нестерпимо!*» – двойное усиление, пренебрежение).

Релятивная функция частиц подразумевает под собой экспликацию отношений: обнаружение связей между репликами и внутри реплик. Эта функция присуща, как правило, частицам «ведь», «вот», «всё-таки», «всё же», «же», «так», «тоже», «ну», «ну и», «это» и подобным, которыми пьеса «На дне» изобилует,

поскольку наличие связей как внутри реплик, так и между ними сомнению не подлежит (к примеру, 24 употребления частицы «ведь», 93 употребления – «вот», 27 употреблений – «же» и т. д.). Обратимся к тексту:

Настя. «Ненаглядная, говорит, моя любовь! Родители, говорит, согласия своего не дают, чтобы я венчался с тобой... и грозят меня навеки проклясть за любовь к тебе. Ну и должен, говорит, я от этого лишиться себя жизни...» А леворверт у него – огромный и заряжен десятью пулями... «Прощай, говорит, любезная подруга моего сердца! – решил я бесповоротно... жить без тебя – никак не могу». И отвечала я ему: «Незабвенный друг мой... Рауль...»

Бубнов (удивленный). Чего-о? Как? Краул?

Барон (хохочет). Настька! Да ведь... ведь в прошлый раз – Гастон был!

Частица «ведь», как правило, употребляется «для усиления основного содержания высказывания» или «для усиления экспрессивности высказывания» [МАС 1981-1984]. Здесь она служит усилению недоумения Барона, вызванного несоответствием сообщения Насти в данный момент её же сообщению, полученному жителями ночлежки в прошлом. Помимо выражения отношения (коммуникативно-прагматическая функция), благодаря частице обнаруживается связь как с Настинной репликой, которая перед нами, так и с её репликой, сказанной некоторое время назад. Т. М. Николаева обозначает это явление как «объективная часть мира скрытой семантики, соотносящаяся с реализовавшимися другими событиями» [Николаева 1985: 78].

Вторичные функции представлены функциями текстовыми, конструирующими и стилистическими. В тех случаях, когда частицы выступают текстообразующими элементами (по утверждению Е. А. Стародумовой, «частицы «обречены» на выполнение текстовых функций вследствие своих пресуппозитивных свойств» [Стародумова 2002: 31]), они выражают собой определённые отношения (исключения, противопоставления, уступительности и т. д.). Такая функция отличает частицы «даже», «вот», «только», «ведь», «всё-таки» и т. д. Эти частицы, находясь в начале высказывания, выполняют функцию текстовых скреп, под которыми мы, вслед за А. Ф. Прияткиной, понимаем

единицы языка, которые располагаясь, как правило, в начале предложения, обнаруживают связи между высказываниями и задают собой определённые отношения [Прияткина 2007: 337]. Например, в реплике Актёра: «Искать город... лечиться... Ты – тоже уходи... Офелия... иди в монастырь... Понимаешь – есть лечебница для организмов... для пьяниц... Превосходная лечебница... Мрамор... мраморный пол! Свет... чистота, пища... всё – даром! И мраморный пол, да! Я ее найду, вылечусь и... снова буду... Я на пути к возрождению... как сказал... король... Лир! Наташа... по сцене мое имя Сверчков-Заволжский... никто этого не знает, никто! Нет у меня здесь имени... Понимаешь ли ты, как это обидно – потерять имя? Даже собаки имеют клички...», частица «даже» используется для усиления значения словосочетания, к которому она относится [МАС 1981-1984], и для смысловой связи с предыдущими словами. Рождается болезненное для героя противопоставление: у собак есть клички – у Актёра имени нет. Это противопоставление отражает драму в жизни героя, которая найдёт своё разрешение (самоубийство: «Эй... вы! Иди... идите сюда! На пустыре... там... Актер... удавился!») через несколько страниц пьесы. Если убрать частицу из предложения («Собаки имеют клички...»), пропадёт смысл противопоставления (Актёр – собака), так как изначальное предложение предполагает наличие определённой шкалы, на которой частица «даже» производит своего рода градуирование. Это можно представить в виде схемы: *Даже* x C , где x – элемент противопоставления (оппозиция с y : собака – Актёр), а C – событие или действие. То есть благодаря частице «даже» множество, в которое входят x и y , упорядочивается по степени вероятности его компонентов делать C , где x занимает первое место. Частица «даже» в данном случае является специальным показателем связи между предложениями (противопоставление) в составе сложного синтаксического целого – реплики Актёра (таким образом, это и текстовая скрепа).

Если союзы и предлоги являются основными средствами выражения связи в синтаксических конструкциях, то частицы выступают в качестве формантов подобных построений, поэтому мы говорим о конструктивно-синтаксических (конструирующих) функциях частиц. Е. А. Стародумова выделила следую-

щие формы участия частиц в организации синтаксических конструкций:

1) частица как функциональный аналог союза: *«Наташа. Идти некуда... я знаю... думала... Только вот... не верю я никому... А иди мне – некуда...»* – частица «только» функционально близка противительному союзу «но», который служит для обнаружения несоответствия сказанного во втором предложении тому, что выражено в первом [МАС 1981-1984]. Частица «только» обладает ограничительной семантикой, которая имеет следующие проявления: оценка признака как единственного и оценка признака как несущественного. В данном случае частица, в определённой степени актуализируя семантику ограничительности (в сочетании с противительностью), является именно средством выражения связи в синтаксической конструкции (А -> Только вот -> В): то есть, если её убрать (*«Идти некуда... я знаю... думала... Вот... не верю я никому...»*), рассыплется синтаксическая структура, подразумевающая противопоставление. Частица «только» обозначает связь между компонентами высказывания и эксплицирует отношения. Как функциональный аналог союза частица, таким образом, становится средством выражения не только семантической связи, но и синтаксической связи высказывания;

2) частица как конкретизатор при союзе («Есть особая позиция при союзе – не в его составе, а при нем: это позиция союзного уточнителя. Он участвует в оформлении синтаксических отношений наряду с союзом, поддерживая его, но сохраняя свою отдельность и свою роль – частицы, модального слова, временного показателя» [Прияткина 1977: 10]): *«Лука. Ну, чего? Ты... лечись! От пьянства нынче лечат, слышь! Бесплатно, браток, лечат... такая уж лечебница устроена для пьяниц... чтобы, значит, даром их лечить... Признали, видишь, что пьяница – тоже человек... и даже – рады, когда он лечиться желает! Ну-ка вот, валяй! Иди...»* – частица «даже», обладая семантикой выделения или усиления [МАС], конкретизирует и усиливает именно факт положительного отношения в лечебнице к пьяницам. Частица «даже», «выделяя определенный элемент предложения, обозначает его отношение к сказуемому» [Стародумова 2002: 47]: в нашем случае акцентируется сказуемое «рады». Она служит для сосредоточивания внимания слушающего

на необычном факте (к пьяницам могут относиться благожелательно), реализуемого через уступительное значение, заложенное в ней. Частица в этом примере выступает уточнителем при сочинительном союзе «и», акцентируя внимание Актёра (и читателей) на необычности того, о чём говорится: то есть такое отношение не принято в обществе (ср.: «и рады, когда он лечиться желает!»). Единство «и даже» можно объяснить семантической близостью служебных слов: союзом «и» выражается идея сосуществования однородных фактов (существует лечебница для пьяниц, там их лечат, с радостью лечат), а частицей «даже» – включение какого-либо исключительного (неожиданного) факта в однородный ряд (радость). В результате сочетание «и даже» выражает отношение восходящей градации;

3) частица как компонент союза: «*Бубнов. Они не только по башкам, а и по всему прочему телу...*». Сочетание «не только ..., а и ...» представляет собой неразложимое союзное единство, употребляющееся «при соединении однородных членов предложения (второй из которых противопоставляется первому как более существенному)» [Ефремова 2000]. Если мы попробуем убрать частицы из этого единства, и оставим только соединительный союз «а и», то получим совершенно другое по смыслу высказывание: «Они по башкам [бьют], а и по всему прочему телу [бьют]...». Первая часть предложения теряет своё противительное и выделительно-ограничительное значение, выражаемое за счёт семантики частиц «не» (в значении неполного отрицания) и «только» (в значении исключительно, единственно), а второй становится лишь дополнением к первому. В то время как для сочетания «не только ..., а и ...» характерно градационное отношение между соединяемыми однородными членами: второй из которых более существенен, чем первый. Такое отношение градации достигается благодаря семантике частиц (неполное отрицание и выделение). Как видно, в пьесе в полной мере проявляются и конструирующие функции частиц, когда последние выступают формантами синтаксических конструкций.

Частицы, как известно, являются своего рода показателями различных типов и форм речи, индивидуального авторского стиля, в чём и заключено проявление их стилистических функций. Не вызывает сомнений, что частицы наиболее употреби-

тельны в устной разговорной речи, нежели в литературном языке. В письменной же речи частицы выступают, как правило, своего рода проявлением «разговорности». Так как мы имеем дело с текстом пьесы как особого рода фиксацией речи разговорной, частицы, выполняющие стилистическую функцию здесь частотны: «Лука. **Ишь ты!** А там, в кухне, девица сидит, книгу читает и – плачет! Право! Слезы текут... Я ей говорю: милая, ты чего это, а? А она – жалко! Кого, говорю, жалко? А **вот**, говорит, в книжке... **Вот** чем человек занимается, а? Тоже, видно, со скуки...» (обиходно-бытовой стиль речи).

В пьесе «На дне» с её социально-философской проблематикой важную роль играют и монологи (среди первых критических высказываний о пьесе даже было много упреков в том, что в ней слишком много декларативных монологов [Лейдерман 2005: 65]): для примера нами был взят монолог Сатина о человеке. Монологи, как известно, являются искусственной формой речевого общения, и в них первичные функции частиц проявляется не так непосредственно, как в диалогической речи. Однако принципиально замечание Е. А. Стародумовой о взаимопроницаемости монолога и диалога: «в диалогической речи могут быть элементы монолога, а монологическая речь отличается различной степенью диалогизации», которой «объясняется – в значительной мере – употребление многих частиц в монологическом тексте», и «насыщенность текста частицами прямо пропорциональна степени его диалогизации» [Стародумова 2002: 10]. Если говорить в целом, то появление частиц в монологическом тексте указывает на проявление адресованности текста (фактически монолог Сатина возникает из его беседы с Бароном, и изначально герой как бы обращается к собеседнику: «*Барон. Ты всегда добрый, когда выпьешь... И умный... Сатин. Когда я пьян... мне все нравится. Н-да...*»), на имитацию непринуждённости или же на выражение позиции субъекта оценки. Коммуникативно-прагматические функции частиц в монологе имеют два основных проявления: 1) обнаружение субъекта речи в оценках фактов действительности (предметов, признаков, ситуаций); 2) обнаружение субъекта речи в его отношении к содержанию сообщения, выражение иллюкутивной функции (направленность на адресата, на его восприятие содержания высказывания) [Стародумова 2002: 72]. При

первом проявлении частица являет собой как бы часть значения слова или высказывания, к которому она относится. При втором – не сливается со значением слова или высказывания, являя собой элемент «над» сообщением: «Человек – *вот* правда!», «Существует *только* человек, все же остальное – дело его рук и его мозга!» – Сатин как бы направляет восприятие подразумеваемым адресатом своего посыла). Следует подчеркнуть, что строго распределения частиц в зависимости от осуществления той или иной функции не существует.

Монолог Сатина на частицы совсем не богат, что делает проблематичным и почти невозможным иллюстрирование выражения коммуникативно-синтаксической функции частиц в монологе, имеющей также два проявления: 1) участие в формировании высказывания; 2) участие в формировании текста [Стародумова 2002: 75]. Первая функция имеет также несколько проявлений: оформление объективной модальности высказывания (частица *бы* и модификации с ней), оформление коммуникативной актуализации (частицы-показатели темы/ремы), оформление коммуникативной целеустановки высказывания (побудительные, вопросительные частицы). Наиболее существенной для монологической речи является функция актуализации, то есть способность быть показателем актуального членения (частицы «*вот*» и «*только*» как показатели ремы: «Человек – *вот* правда!», «Существует *только* человек, все же остальное – дело его рук и его мозга!»). Итак, мы увидели, что в монологе как относительно безадресной форме речевого общения частицы, во-первых, менее употребительны, и, во-вторых, их функции проявляются не в такой непосредственной форме (например, коммуникативно-прагматические функции, связанные с ролью частиц в речевых актах, ограничиваются лишь функцией обнаружения субъекта речи), как в диалоге.

Таким образом, в тексте пьесы М. Горького «На дне» первичные (коммуникативно-прагматическая и коммуникативно-синтаксическая) и вторичные (текстовая, конструирующая и стилистическая) функции частиц наиболее ярко проявляют себя в процессе одного большого философского спора жителей ночлежки о смысле жизни человека. Именно динамическая дискуссия, образующая сюжет пьесы, позволяет реализоваться всему

функционально-семантическому потенциалу частиц как классу слов, служащему для придания дополнительных смыслов отдельным словам и высказывания в целом.

Литература

Ефремова, Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный / Т. Ф. Ефремова. – М. : Русский язык, 2000. – 1233 с.

Леденёв, Ю. И. Вопросы изучения неполнозначных слов. Материалы для словаря неполнозначных слов и их омонимов / Ю. И. Леденёв. – Ставрополь, 1966. – 94 с.

Лейдерман, Н. Л. Горький в школе: новое прочтение : методическое пособие для учителя / Н. Л. Лейдерман, А. М. Сапир. – М. : ВАКО, 2005. – С. 61-107.

Малый академический словарь / ред.: А. П. Евгеньева. – М., 1957–1960 (АН СССР, Ин-т рус. яз. ; под ред. А. П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Русский язык, 1981–1984).

Мирович, А. Основные функции частиц в русском языке / А. Мирович // Лексикографический сборник № 5. – М. : Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1962. – С. 104-111.

Николаева, Т. М. Функции частиц в высказывании (на материале славянских языков) / Т. М. Николаева ; под ред. В. Н. Топорова. – М. : Наука, 1985. – 169 с.

Прияткина, А. Ф. Текстовые «скрепы» и «скрепы-фразы» (о расширении категории служебных единиц русского языка) / А. Ф. Прияткина // Русский синтаксис в грамматическом аспекте. Избранные труды. – Владивосток : Изд-во Дальневост. ун-та, 2007. – С. 334-344.

Русская грамматика / под ред. Н. Ю. Шведовой. – М. : Наука, 1980. – 783 с.

Стародумова, Е. А. Частицы русского языка (разноаспектное описание) / Е. А. Стародумова. – Владивосток : Изд-во Дальневост. ун-та, 2002. – 292 с.

Токарчук, И. Н. Функционирование частиц в художественном тексте (к вопросу о стилистическом приёме и идиостиле) / И. Н. Токарчук // Мир русского слова. – 2010. – С. 66-71.

Чечулина, Л. С. Функциональный анализ грамматических явлений в тексте / Л. С. Чечулина // Уральский филологический вестник. Серия «Психолингвистика в образовании». – 2012. – № 5. Вып. 1. – С. 61-66.

Чечулина, Л. С. Текстобразующие возможности морфологических явлений / Л. С. Чечулина // Уральский филологический вестник. Серия «Психолингвистика в образовании». – 2012. – № 5. Вып. 1 – С. 127-132.

Лукинова Н.К. (Якутск, СВФУ им. М.К. Аммосова)

**Языковая реализация речевых жанров поучения
в народных сказках (на материале якутского
и русского языков)**

Аннотация. В статье анализируются речевые жанры дискурса поучения в фольклорных текстах, а также языковые средства их реализации. Исследуется коммуникативно-прагматическая роль назидательных, суггестивных, инструктивных и побудительных интенций на материале якутских и русских народных сказок.

Ключевые слова: интенция; поучение; дискурс поучения; фольклорные тексты; устное народное творчество; русские народные сказки; якутские народные сказки; речевые жанры; речевая деятельность; языковые средства; коммуникативные цели; имплицитное воздействие; эксплицитное воздействие.

Об авторе: Лукинова Надежда Константиновна, студент IV курса Института зарубежной филологии и регионоведения, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова (Якутск).
Научный руководитель – к.ф.н., доцент Т. Н. Николаева.

Контакты: Якутск, ул. Белинского, 58;
lykinovanadejdakonsta.com@gmail.com

Lukinova N.K. (Yakutsk, North-Eastern Federal University)

**Linguistic realization of teaching speech genres in folk tales
(on Yakut and Russian languages)**

Abstract. The article analyzes speech genres of teaching discourse in folklore texts and the language means of their implementation. The article studies the communicative and pragmatic role of edifying, suggestion, instructive and persuasive intentions on the material of Yakut and Russian folk tales.

Keywords: intention; teaching; discourse of teaching; folklore texts; folklore; Russian folk tales; Yakut folk tales; speech genres; speech activity; language means; communication goals; implicit impact; explicit impact.

About the author: Lukinova Nadezhda Konstantinovna, 4th year Student of German Philology, Department Oriental languages and Regional Studies of Institute Foreign Philology and Regional Studies, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk).

Со второй половины XX века широко распространяется антропоцентризм в сфере гуманитарных наук, в центре научных исследований встает человек, человеческий фактор. Актуальность исследования обусловлена когнитивной природой человека, с помощью которой осуществляется его нравственность, моральность и духовность. В связи с этим, передача знания и опыта, назидания и поучения приобретает особый интерес и внимание исследователей в лингвистике.

Почтение как объект лингвистических исследований в современном русском языкознании рассматривается у Е. В. Авдосенко и О. А. Шутовой [Авдосенко 2018: 7; Шутова 2019: 4] на материале русских и английских сказок и Л. А. Васевой [Васева 2011: 36], которая рассматривает языковую репрезентацию поучающей ситуации в текстах немецких народных сказок. Особенность дидактизма сказок в том, что «урок преподносится» не общими рассуждениями и поучениями, а яркими образами и убедительными действиями. Поэтому дидактизм не снижает художественной черты сказок, а наоборот усваивается в сознании читателей.

Для достижения поучения адресат имеет определенную интенцию. Так, для поучающего общения характерны следующие речевые жанры: инструкция, совет, приказ и назидание. Они функционируют в сказочном тексте в разной степени: представлены их подвиды, косвенные или скрытые ходы. Проанализировав типологии речевых жанров авторов, указанных выше и соотнеся их с материалом нашего исследования, мы можем определить следующие интенции поучения в сказках:

- Инструкция – устные или письменные указания, цель которых снабдить адресата директивами о выполнении целесообразных, обыденных, желательных/нежелательных действий (речевых, ментальных или физических). Тип воздействия: рекомендательный/императивный [Шутова 2015: 3];

- Назидание – ситуация наставления, поучения, также: предупреждение, угроза, обещание чего-либо в связи с производимыми действиями, несет в себе информативную или рекомендательную цель [Авдосенко 2018: 9];

- Совет – суггестивный речевой жанр поучения, менее императивно и ориентирован на выполнение определенных дей-

ствий, но предполагает некую добровольность [Шутова 2019: 131];

- Приказ – побуждение к действию, оно исходит от говорящего, имеющего достаточное право императивно воздействовать на адресата [Сяо 2010: 32].

Проанализированный материал состоит из якутских и русских народных сказок. Многие характерные сказки представлены в писательских обработках и редакциях якутских народных писателей Н. Г. Золотарева-Якутского и Д. К. Сивцева-Суоруна Омоллоон и А. Н. Афанасьева (в переводе А. Борисовой и И. Дерёмова), К. Д. Ушинского и Л. Н. Толстого в русском языке, которые удерживают художественное своеобразие народных сказок [Аникин 1992: 5; Иванова 2010: 25].

Фольклористы утверждают, что в сказках любого народа можно выделить наиболее характерные тематические группы: о животных, волшебные и бытовые [Эргис 2008: 92]. Так, методом сплошной выборки для данного анализа представлены 12 сюжетов сказок на якутском и русском языках, в которых присутствуют 25 примеров поучения.

Народные сказки якутского языка в большей степени обладают интенциями приказа и совета, реже – назиданиями, инструктивный речевой жанр не представлен. Во многих примерах речевой жанр «Приказ» реализуется глаголом 2-го лица повелительного наклонения: «Эмээхсиэн, эн оҕонньорун миэхэ иэһин ситэ үлэлээбэккэ өлөн хаалбыта. Ол иэскитин үлэлээн кулу!» (Эй, старая, твой старик помер, так и не вернув мне сполна долг. Верни ты его! Работай на меня!) (Удьурбай-Баатыр (Корень-Богатырь)). «Приказ-поручение» представлен в следующем примере глаголами ед.ч, повелительного наклонения в настоящем и будущем временах: «Эн бар, бэрпит. Хоту дойдуну эргийэн кэл уонна биһиэхэ кэпсээ.» (Долети до северных земель, облети их и возвращайся к нам, расскажешь, что видел, что слышал) (Чөркөй уонна Хаххан (Чирок и Неясыть)). Расхождение в подвидах данного речевого жанра заключается в участниках коммуникации, в частности в обращении: «Эмээхсин» – «Старуха»; «Бэрпит» – номинация в якутском языке в значении «наилучший».

Приказ-рекомендация оформлен глаголом в 3м лице в будущем времени, с целью предостеречь и уберечь от плохих по-

следствий, здесь императив совершается в отношении «Родители-дети»: «Сэрэн, Куобах Кутуруга, үүтээнгиттэн барыма. Ыткус кэлэн, бафар, ытыран ильдэ барыаҕа. Күүстээх силлиэ холоруга көтүтэн ыраах быраҕыаҕа.» (Дома, маленький, сиди, чтобы звери не напали, за порог не выходи!) (Куобах Кутуруга уолчаан (Мальчик с зайкин хвостик)).

Реализацию ситуации «просьба» составляют ряд императивных глаголов, в которых первый представлен в отрицательной форме, а другие – в утвердительной форме в значении «если адресат (Чурумчуку) исполнит пожелание, то ему будет поощрение»: «Чурумчукуо, үрүн күммүн сүтэrimэ! Көмүс чороонун ыл. Улахан кыыспын ойох ыл уонна саарыстыбам анаарын эн бас бил!» (Чурумчуку-у-у, не дай мне сгинуть! Забирай свой золотой чорон. Бери в жены дочь мою, а в придачу владей половиной царства моего!) (Дьол чорооно (Чороон-сосуд счастья)). В этом примере модальная частица «дуу» выражает просьбу говорящего: «Ээ, кырдыаҕас, уоккуттан биэриэн дуу, биһиги мунаҥ, быстаран сылдыар дьоммут» («Эй, старец, поделись огнем, мы заблудились, устали и проголодались») (Муммут уолаттар (Заблудившиеся)).

Интенция «Совет» функционирует по-разному для каждой коммуникативной ситуации, в зависимости от роли коммуникантов. В группе участников «Старшие – дети» проявляется «совет-требование» и выражается глаголом несовершенного вида с частицей «не»: «Тугу да миигиттэн кистээмэ, кэпсээн кулу!» (Ничего от меня не утаивай, говори все, как есть!) (Удьурҕай-Баатыр (Корень-Богатырь)). В тексте, где между участниками общения отсутствует возрастное и социальное ограничения, действия побудительного характера не наблюдается. Глаголы множественного числа будущего времени указывают на косвенную эксплицитную форму воздействия, т. е. собеседник сам должен догадаться, что сделать в данной ситуации. Без формы повелительного наклонения образуется речевой жанр «Совет-пожелание»: «Бэргэнчэй, манан биһи бэртии буолбуппут бүтэр. Атырдыах салаатыны аны арахсыһыах, иккиэн икки аны иирсээнэ суох аттаныах.» (Ты, Меткий, мне теперь не мил, иди один своей тропой. Хочу, чтобы как зубья вил, мы больше не сошлись с тобой) (Сэргэхчэй, Бэргэнчэй (Меткий и чуткий)).

Интенции «назидания» репрезентуются чаще всего речевой моделью: «если правильно, то поощрение». К примеру, если рассказать историю, которая удивит старика, то заблудившиеся дети получают от него помощь: «Сымыйа-кырдык икки ардынан кэпсээннэ кэпсээ, оччоҕо биэриэм» («Расскажи нечто похожее и на быль и на небыль, тогда получишь огонь») (Муммут уолаттар (Заблудившиеся)). Следующее предложение с придаточными условия имеет аналогичную модель назидания: «Көннөрү чороон буолбатах, көмүс чороон эбит, күн диэки үстэ эргитэн ыллахха, арыынан аллар, кымыһынан кыынньар, сүөгэйинэн мөлбөйөр, дэлэгэй быйаны санаатынан дэбилитэ турар дыкти чороон эбит.» (Повернешь его три раза к солнцу – маслом-жиром исходит, кумысом пенится, сливками полнится. Чудесный чорон оказался щедрым исполнителем желаний) (Дьол чорооно (Чорон – сосуд счастья)).

В русском языке ситуация несколько иная, в частности большую часть речевых интенций составляют «инструкция», «совет», «приказ».

«Совет» в сказках русского народа может выражаться в грамматической конструкции с противопоставлением «не..., а», напоминающую по семантическому значению поговорку: «Царский сын, не торопись ехать, а торопись делать, что тебе дорого». Употребление «бы» в речевом жанре «Совет» в сочетании с инфинитивом образует усилительную частицу: «Ты бы сейчас вскочила да меня, добра молодца, дорожного человека, накормила, напоила и для ночи постелю собрала. Я бы улегся, ты бы села к изголовью, стала бы спрашивать, а я бы стал рассказывать – чей да откуда». Интенция «Совет-просьба» характеризуется по желательным и физическим действиям: «А ты, бабушка, дай свою голову моим могутным плечам, направь меня на ум-разум».

Приказы в русском языке могут осуществляться императивными глаголами во 2 л. ед./мн. ч. в утвердительной или отрицательной формах. Например: «И посылает в столицу царю сказать «Царь, отдай царевича. Не отдашь – все царство потопчу, пожгу, тебя в полон возьму» – приказ-угроза. Адресат применяет конструкцию глагол с частицей «не» + глаголы 2-го лица в будущем времени для выражения угрозы.

Интересно заметить, что в текстах данных сказок широко распространен прием повтора. Приказ «Избушка, избушка, повернись к лесу задом, ко мне передом! Как мне в тебя зайти, так и выйти» повторяется в тексте ровно три раза.

Часто поучение в народных сказках достигается через физическое преодоление. К примеру, «Съешь моего ржаного пирожка – скажу». В «приказе-рекомендации» адресат (Лиса) побуждает адресанта на действие, которое предполагает положительную концовку, также может символизировать черту характера – хитрость: «Слезай ко мне и покаяйся, а я все грехи с тебя сниму и на смех не подниму.» (Лиса-исповедница). Другим усилительным средством поучения являются глаголы повелительного наклонения в форме 3-го лица с частицей «пусть», побудительное значение при этом предписывает семантические формы разрешения: «Пусть на вас добрые люди посмотрят, пусть посмеются!» (Пастушья дудочка). Более того, при побуждении животных физического характера в русских народных сказках используются междометия: «Ну, ну; ну, ну!» – лошадь ни с места.

Инструкция является распространенным речевым жанром в русских сказках и представлен в устной и письменной формах. Инструктивные ситуации могут быть положительными и отрицательными, т. е. с коммуникативной целью помочь: «Как домой придешь да как зашумит у тебя старик-то, так ты водицы-то и хлебни; да не плюнь, не глотни, а держи во рту-то, пока он не уgomонится... Все ладно и будет!» (Наговорная водица) или навредить: «Ты, братец, ступай на реку, опусти хвост в прорубь, сиди да приговаривай: „Ловись, рыбка, и мала, и велика. Ловись, рыбка, и мала, и велика!“» (Лисичка-сестричка и волк). Письменная инструкция выражена в косвенной форме эксплицитно с помощью сложносочиненного предложения с придаточными условия: «Направо поедешь – коня спасать, себя потерять. Прямо поедешь – женату быть» (О молодильных яблоках и живой воде).

Итак, поучение в сказочных текстах функционирует в речевых жанрах совета, приказа, инструкции и назидания. В народных сказках якутского и русского языков данные интенции могут обладать разновидностями в зависимости от коммуникативной цели и роли собеседников. Так, рассмотренные нами якутские сказки имеют 5 единиц приказа, представленных в виде

«Приказ-поручение», «Приказ-рекомендация», «Приказ-просьба», 3 единицы совета («Совет», «Совет-пожелание», «Совет-требование») и 2 единицы речевого жанра «Назидание», инструктивные интенции отсутствуют. Сказки русского языка отличаются наибольшим количеством коммуникативного жанра «Приказ» (8 единиц), устными и письменными инструкциями (3 единицы), присутствует 3 единицы совета, речевой жанр «Назидание» не представлен.

Литература

Авдосенко, Е. В. Назидание как механизм языковой репрезентации опыта (на материале немецкого языка) / Е. В. Авдосенко, Т. Г. Панина // Вестник ТвГУ. Серия «Филология». – 2018. – № 4. – С. 7-14.

Аникин, В. П. Русские народные сказки / В. П. Аникин ; ил. М. Д. Бирюкова. – М. : Пресса, 1992. – 560 с. – (Серия: «Лучшие сказки мира», вып. 1).

Васева, Л. А. К вопросу о назидательности (лингвокультурологический аспект) / Л. А. Васева // Современные проблемы гуманитарных и естественных наук : материалы конф. молодых ученых (Иркутск, 1-4 марта 2011 г.). – Иркутск : Изд-во ИГЛУ, 2011. – С. 36-38.

Иванова, А. Н. Якутские сказки (Литературно-художественное издание) / А. Н. Иванова, М. В. Мигалкина, М. Г. Макеева. – Якутск : Национальное книжное издательство Бичик РС(Я) им С.А. Новгородова, 2010.

Фу, Сяо. Языковая репрезентация побудительного значения в речевом жанре приказа в текстах русских народных сказок / Фу Сяо // Вестник Томского государственного университета. Языкознание и литературоведение. – 2010. – С. 30-33.

Шутова, О. А. Инструктивные речевые жанры поучающего дискурса / О. А. Шутова ; Севастопольский государственный университет. – Севастополь, 2015.

Шутова, О. А. Совет как суггестивный речевой жанр поучающего дискурса / О. А. Шутова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2019. – С. 129-134.

Эргис, Г. У. Очерки по якутскому фольклору / Г. У. Эргис. – Якутск : Бичик, 2008. – 400 с.

Ноздрин Ю.А. (Екатеринбург, УрГПУ)

**Функционально-семантический потенциал союза
в художественном тексте (на примере лирики
С. Гандлевского)**

Аннотация. В статье рассматривается функционально-семантический потенциал союза в художественном тексте: частотность употребления, цель использования их автором, функции, семантика (как «ядровая», так и периферийная). В статье акцент сделан на функционировании союза в художественном поэтическом тексте. Определяются причины, по которым авторы вообще прибегают к использованию союзов в тексте. В качестве языкового материала использована поэзия Сергея Марковича Ганделевского: «Найти охотника» и другие стихотворения (1995-2007).

Ключевые слова: союзы; русская поэзия; русские поэты; поэтическое творчество; поэтические тексты; лирические жанры; стихотворения.

Об авторе: Ноздрин Юрий Андреевич, студент 3 курса ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург).

Контакты: 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов 26; nozdrin的角度@mail.ru

Nozdrin Yu.A. (Ekaterinburg, USPU)

**Functional-semantic potential conjunction in a poetic text
(on the example of lyrics S. Gandlevsky)**

Abstract. The article considers functional-semantic potential conjunction in a poetic text: frequency of use, purpose of use by the author, functions and semantics (the core and the periphery). The work focuses on functioning of the conjunction in a poetic text. The reasons why writers use conjunction are determined. Poetry is used as the language material S. Gandlevsky: “Find a hunter” and other poems (1995-2007).

Keywords: unions; Russian poetry; Russian poets; poetic creativity; poetic texts; lyric genres; poems.

About the author: Nozdrin Yuri Andreevich, 3rd year Student of the Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

Функционально-семантический потенциал союза — комплекс функций, которые выполняет союз в художественном тек-

сте, а также его семантическое наполнение, то есть та смысловая нагрузка, заложенная автором при использовании того или иного союза.

В. В. Виноградов пишет, что «союзы – это частицы речи, которые обозначают логико-грамматические отношения и связи не только между однородными словами и словосочетаниями в составе синтагмы или предложения, но и между группами слов, между синтагмами, предложениями, фразами в структуре сложных синтаксических единств» [Виноградов 1972: 536]. Слова этого класса «не имеют вполне самостоятельного значения» [Виноградов 1972: 504], они выполняют другие функции и не служат в языке для номинации, а многие из них, например, союзы, и для выражения отношения к чему-либо. Они выполняют функции иного рода: организуют поток слов в мысль, и даже само их отсутствие в тексте знаменательно.

Союз, по мнению Шахматова, двойственен – некая диалектически организованная языковая субстанция: союз может и организовывать единства из «сочетавшихся слов, словосочетаний и предложений», а также и разъединять их, образуя те или иные «отношения» [Шахматов 2001: 423]. Даже разъединяя некие единства из слов и синтагм, предложений и групп слов, союз образует новые смысловые единства, которые не только не уступают старым образованиям, но и сложнее по своим «логико-грамматическим» связям.

Вместо выделения союзов в «группы» по функциям А. А. Шахматов и В. В. Виноградов предлагают говорить «о разных видах сцепления предложений и о разных степенях их зависимости, выражаемых союзами и другими грамматическим средствами: формами наклонения, формами относительных времен, порядком слов, местоименными словами, интонацией и т. п.» [Виноградов 1972: 538]. Союз имеет только грамматическое значение, он необходим для выполнения связующей функции. Можно только лишь предполагать, что дополнительные коннотации союз получает лишь в контексте, при взаимодействии с другими словами, которые будут иметь определенные коннотации и распространят их влияние на союз, функционирующий в тексте (*ср. И ..., и... и И божество, и вдохновенье, / И жизнь, и слезы, и любовь* – мы можем говорить о совершен-

ном ином звучании союза, нежели его без контекстное звучание).

Данная служебная часть речи крайне скупа на свои значения на лексическом уровне, внутренняя форма практически отсутствует, однако она богата на уровне синтаксическом и грамматическом. Сам по себе тот же самый союз «и» несет в себе крайне мало на одном уровне, но очень много – на другом. Поэтому мы должны говорить о потенциях союза – его нереализованных возможностях, которые раскроются лишь впоследствии.

Е. В. Урысон говорит о том, что любой союз (в том числе и союз «но», который рассматривается исследователем) имеет некую общность – семантическое «ядро», от которого смысловыми нитями идут другие значения союза: «Однако все его значения, выделяемые для этой цели, имеют большую, причем нетривиальную общую часть – это семантическое "ядро" союза но. Ядерный компонент союза но весьма специфичен с теоретической точки зрения: он не поддается дефиниции на обычном семантическом языке, его значение не может быть определено с помощью семантических примитивов» [Урысон 2006: 22].

Е. В. Урысон начинает с рассмотрения самых «поверхностных», ассоциативных значений союза «но»: «обманутое ожидание». На уровне мышления носителя языка союз «но» опровергает зачастую все употребленное до него (см. *Ты красивая и чудесная, но я люблю другую*). Однако уже в самом начале работы мы сталкиваемся с тем, что вот это первоначальная и достаточно простая для понимания модальность союза «но» распадается в контексте на две: «НО ненормального действия» и «НО противодействия». Мы здесь видим расширение первоначального потенциального значения союза. Урысон приходит к этому с помощью сопоставления двух употреблений союза «но». В дальнейшем исследователь находит еще несколько потенциальных возможностей употребления союза «но»: «Подобные высказывания содержат особые лексемы союза но, которые хотя и близки лексеме „но ненормального следствия“, однако обладают собственной спецификой» [Урысон 2006: 28]. Это «НО двух следствий» и «НО логическое». И таких модальностей может быть великое множество. Исследователь, говоря о семантическом «ядре» союза «но», говорит: «Все рассмотренные выше

случаи употребления *но* можно описывать, исходя исключительно из идеи „обманутого ожидания“ – при таком подходе наш союз оказывается моносемичным. Существенно, что «обманутое ожидание» – это единственный компонент семантики данного союза, который объединяет все его значения. Тем самым, он должен быть включен в семантическое представление союза *но*» [Урысон 2006: 37].

Таким образом, союз имеет центральное значение, которое со временем, в ходе исторического развития языка, по мере усложнения мышления человека, обрывает новыми потенциальными возможностями употребления. И эти новые значения тесно связаны с «ядровым» значением.

Одновременно с развитием языка идет и развитие новых потенциально возможных значений союза. Сказать, сколько их у того или иного выбранного для изучения союза, вряд ли, представляется возможным. Поэтому и необходимы исследования, которые подвергают изучению именно модальности союза.

И это ведь не только с «но». Любой союз, особенно простой, обладает целой системой таких потенциальных возможностей, которые очень тесно связаны именно с мышлением человека, однако стоит оговориться, что то, что связано с мышлением, – это модальность, потенциальное употребление союза, его потенциальная семантика. «Субъективная окрашенность союза – пишет В. В. Виноградов, – связана с резкими экспрессивными колебаниями его значений. Круг значений и оттенков такого союза очень пестр и даже противоречив. Например, союз *да* совмещает, как и союз *а*, разнообразные оттенки соединительного и усилительно-присоединительного значений с разновидностями значения противительного. К противительному значению союза *да* примыкает его употребление в функции усилительной частицы с оттенком противопоставления» [Виноградов 1972: 544]. Однако у союзов могут иметься и потенциальные коннотативные компоненты, например, экспрессия, принадлежность к какому-либо стилю речи и другие.

Такое большое количество разнообразных значений у того или иного союза, причем не только логико-грамматических, но и «субъективно окрашенных» появляется по многим причинам: «Широта смыслового объема простого союза, степень разнообра-

зия его значений зависят от разных причин. <...> играют роль и происхождение союза, и пережитки его старого употребления, и его морфологический состав, влияющий на связи его с другими словами, и характер совмещения в нем отвлеченных, логических и эмоциональных, субъективных значений, и связь его с теми или иными модальностями высказывания» [Виноградов 1972: 541].

Обращение к лирике С. Гандлевского обусловлено особым отношением поэта к слову, вытекающим из особенностей творческих установок и задач. Немаловажным являются и особенности мышления поэта, которые определяют «выбор» того или иного слова. Например, С. Гандлевский в своих произведениях зачастую прибегает к использованию однородных членов предложения, повторов, контекстных синонимов и антонимов.

Вместе с такими поэтами, как А. Цветков, А. Сопровский и Б. Кенжеев, С. Гандлевский входит в поэтическая группа «Московское время» – «одно из наиболее ярких явлений литературного андеграунда 1970–1980-х гг.». Сам факт выделения такой «группы» поэтов свидетельствует о наличии определенных векторов развития творчества, общности ценностных установок, «поэтической стратегии», возможно, каких-либо мировоззренческих совпадений: «Поэтическая стратегия группы предполагала возврат к классической традиции и эстетическое отмежевание от подцензурной литературы» [Бокарев 2013: 115].

А. С. Бокарев отмечает, что для Гандлевского характерна внимательность к опыту старших поэтов: «Большинство реминисценций воспроизводит общие для них проблемы соотношения литературы и реальности, бытийного статуса слова и поэтического творчества; мотивы идеалистически осмысляемого детства и исчерпанности персонального времени» [Бокарев 2013: 115]. Как «корень», сближающий две разные поэтики, исследователь выделяет «метарефлексивное начало», то есть систему или комплекс тем: «сущность и возможности поэзии, роль и судьба поэта», – которые и организуют творчество этих авторов в целом.

«С. Гандлевский изначально отказывает слову в способности быть надежным инструментом познания действительности. <...> Видимо, поэтому слово в лирике Гандлевского зачастую отсылает поэта (и читателя) не к реальным, чувственно постигаемым предметам внешнего мира или процессам психики, а к их литера-

турным (реже – живописным и т. п.) „копиям“» [Там же: 116]. Бокарев делает вывод о «невозможности вербализовать переживаемое, <...> в результате чего возникают ощущение экзистенциальной „подмены“ и усталость от поэтической деятельности».

Исследователь отмечает, что для С. Гандлевского (его лирического субъекта в частности) характерен при номинации поиск «наиболее адекватного явлению словесного эквивалента», который «движется от приблизительных соответствий – через апофатическое отрицание „ложных“ наименований – к утверждению онтологически корректного имени» [Там же: 117]. Во многом именно из-за этого в его лирике появляются однородные ряды, которые свидетельствуют о том, как сложно подобрать нужное слово, наиболее «адекватное» бытию. Можно предположить, что скупость на союзы у поэта обусловлена не тем, что он мало их знает или не любит использовать, а как раз-таки тем, что они ценны для него: раз их найдя, он будет их использовать, поскольку именно этот набор союзов отвечает в полной мере его художественным запросам.

«В лирике Гандлевского изначальной нераздельности предметов, отраженной в их именах, противопоставлен иной характер отношений: сходство имен не означает сущностного родства явлений, поскольку связь между ними необратимо распалась» [Там же: 117]. Не только мучительный поиск того самого слова и невозможность его найти, но, кроме этого, и сложная синтаксическая взаимосвязь между словами. Распад на уровне и номинации, и мыслительном, когда поэтом предпринимается попытка структурировать речевой поток, но постепенно непосредственно в ходе этой деятельности он приходит к тому, что это невозможно.

Если невозможно назвать какое-либо явление в этом мире, то как его можно описать; разве есть в языке такие средства, которые бы смогли человеку помочь это сделать. По сути лирика Гандлевского и с номинативной, и с синтаксической точек зрения – постоянное блуждание вокруг да около. Поэт просто не может нащупать правду, и поэтому описывает процесс ее нахождения: «С. Гандлевский предьявляет читателю мир, связи в котором изначально нарушены, а имманентное этому миру слово не способно адекватно фиксировать действительность и состояние использующего его субъекта. Оно даже оказывается враждебно поэту,

намеренно «мороча» и обманывая его, поэтому результат творческого усилия, лирическое высказывание, априорно понимается как ущербное и недостаточное, а персональный опыт – как в полной мере невыразимый» [Бокарев 2013: 118].

Многие исследователи отмечают интертекстуальность творчества С. Гандлевского: он вступает в полемику с художниками прошлого, но в полемику конструктивную, которая больше напоминает перенимание опыта [Киришбаум 2012]. Обращение к опыту прошлого происходит на разных уровнях. Преемственность и освоение опыта приводит к насыщению творчества самыми разными мотивами, образами, приемами, конструкциями. Творчество поэта вбирает в себя самое лучшее. А если учитывать постоянный «поиск» Гандлевского, то интертекстуальность – результат, необходимость.

Обращение к однородным членам предложения необходимо С. Гандлевскому для демонстрации особенностей мышления, для характеристики его творческой задачи.

Чаще всего С. Гандлевский использует следующие союзы: *и, или, но, как, а*, т.е. простые, но зачастую они даются им как повторяющиеся: *«Как ангел, проклятый за сдержанность свою, / как полдень в сентябре...»*, *«И птичка, и жучок, и травка, наконец, / Такая трын-трава – и ничего другого»*. С точки зрения синтаксиса его стихотворения достаточно просты: много коротких предложений, но, благодаря использованию однотипных союзов, несколько предложений воспринимается как единое целое.

Продemonстрируем раскрытие функционально-семантического потенциала союза в стихотворении «Найти охотника». Данное произведение – отличный пример реализации часто встречающейся композиции в лирике С. Гандлевского.

В предложении – *«Вся хитрость в том, что яшень или вяз, / Ружьё, ядташ, тирольская шляпёнка / Сплошную образуют вязь»* – союз *или*, согласно МАС, является разделительным. Он «употребляется при сопоставлении предложений или отдельных членов предложения, по значению исключающих или заменяющих друг друга, для указания на необходимость выбора между ними». И читатель эту семантику, конечно, считывает, однако «яшень или вяз» входит в состав предложения, поэтому рассматривать их в отдельности нельзя. Первоначальная семан-

тика разделения, невозможности остановиться на какой-либо номинации усиливается дальнейшим рядом однородных членов: в одном ряду находятся деревья, оружие и атрибуты ододеяния охотника. Возникает ощущение, что у каждого последующего слова тоже было «вариативное» слово, между ними перед автором стоял выбор. Уже во второй строфе находится подтверждение этой мысли: *«Чтобы трофеи, ружьецо, подсумок / Внезапно выступили из тени»*.

Часто использует в этом стихотворении С. Гандлевский союз *и*, причем в самых разных условиях и значениях. Например, первое употребление: *«Направь прилежно лампу на рисунок / И угол зренья малость измени...»*. Здесь союз *и* использован как сочинительный, соединяющий однородные сказуемые. Действия выполняются друг за другом и в целом равнозначны. Однако в четвертой строфе союз *и* употребляется в значении, близком к *но*: *«И вновь рисунок как впервой неясен»*. Правда, это не совсем так. Союз служит для констатации факта: лирический герой, предприняв множество попыток назвать явление, приходит к невозможности это сделать. То есть по семантике, появившейся в контексте, союз «и» близок к «но», однако они различаются по своему грамматико-синтаксическому значению. В конце стихотворения союз «и» употребляется как сочинительный, объединяющий фрагменты текста: все стихотворение с последним предложением: *«И жизнь моя была б ничуть не хуже, / Не будь она моя!»* Таким образом, с помощью союза «и» соединяются в концовке стихотворения явления самого разного порядка – жизнь и творчество, – между ними ставится знак равенства. Лирический герой находит в них много общего: многомерность и сложность, которые выражаются не только с помощью приема прямой номинации, который каждый раз предлагает новые варианты, но и с помощью союзов.

Одним из самых интересных в употреблении союзов у С. Гандлевского является «но». Обычно в стихотворениях у Гандлевского использование союза «но» – кульминационный момент, который или переворачивает с ног на голову логическое построение автора, или дополняет его совершенно новыми выводами. В МАСе – противительный, «указывает на уступительный характер противопоставления предложений или их членов;

соответствует по значению словам: тем не менее, однако». В «Найти охотника» союз «но» встречается в четвертой строфе: *«И вновь рисунок как впервой неясен. / Но было что-то – перестук колёс / Из пригорода, вяз, не помню, яшень – / Безмерное, ослепшее от слёз»*. Союзы словно работают на алогичность восприятия: есть «посылка» (определенная логическая «формула», которая преобразуется в обратное по смыслу логическое решение. Для «алогичности» крайне важен союз «но», который фигурирует в большинстве стихотворений Гандлевский. Союз «переворачивает», к нему идет мысль автора: напряженный поиск, который в итоге оказывается безуспешным и бессмысленным, потому что результат – безрезультатности. Логические построения поэта напоминают головоломку, которую решить изначально невозможно, потому что Гандлевский играет с читателем на «обратном ожидании»: частотное использование противительных союзов: *«Но было что-то – перестук колёс»*.

Таким образом, все стихотворение строится как попытка найти нужное слово для описания охотника. Лирический герой думает, что у него получается (уже в первой строфе), во второй он разочаровывается. В третьей – разочарование достигает апогея, но уже в четвертой появляется союз «но», который приводит лирического героя к компромиссу, просто дополняя все, что было открыто им до этого.

«Можно утверждать, что противительный союз но координирует аксиологическую семантику компонентов ряда с общим значением отношения противопоставленности, формирующегося в однородных рядах с но» [Лобанова 2003: 5]. А если учитывать еще и ядровые значения союза «но», то каких-либо противоречий мы не найдем: «Анализ однородных рядов с но свидетельствует о последовательном противопоставлении аксиологических значений сегментов. Аксиологическая антонимичность согласуется с противительной семантикой союза «но», который одновременно связывает однородные члены и выражает отношения несходства» [Лобанова 2003: 7]. В стихотворениях С. Гандлевского союз «но» «переворачивает» суть произведения. Противопоставленность существует на протяжении всего текста, проявляясь, например, в соотносительности контекстных антонимов, но союз «но» переводит эти отношения на более яв-

ный уровень. Зачастую это еще и кульминационный момент в стихотворении, момент логического парадокса.

Союзы служат у С. Гандлевского для создания эффекта «пресыщения», «переполненности»: *«Когда я жил на этом свете и этим воздухом дышал, / И совершал поступки эти, другие, нет, не совершал», «Есть горожанин на природе. / Он взял неделю за свой счет / И пастерначит в огороде, / И умиротворенья ждет»*. Очень часто используется союз «и» в самых разных конструкциях: со всеми частями речи, причем иногда в пределах одного предложения.

В стихотворениях, где поэт не использует знаки препинания, например, «идет по улице изгой», союзы способствуют восприятию текста как целого, определяют его логическую целостность. Использование сочинительных, сравнительных и противительных союзов в пределах одного текста свидетельствует о взаимосвязи, сходстве явлений, но и их какой-то глубокой разобщенности, а также невозможности ее постичь, а значит, и о разочаровании лирического героя в связи с этим.

Таким образом, союз в тексте выполняет самые разные функции, которые вытекают из особенностей этой служебной части речи. Немаловажной является и смысловая нагруженность того или иного союза в контексте: например, «но» или «и» в лирике С. Гандлевского.

Литература

Ахметшина, В. И. Проблемы изучения функциональной омонимии в школе / В. И. Ахметшина, Л. С. Чечулина // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 5. – С. 135-139.

Бокарев, А. С. Поэтика литературной группы «Московское время» в контексте русской лирики 1970-1980-х годов : монография / А. С. Бокарев. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2016. – 183 с.

Бокарев, А. С. С. Гандлевский и А. Тарковский: автометаописательные мотивы лирики / А. С. Бокарев // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2013. – № 4 (79). – С. 115-119.

Виноградов, В. В. Русский язык. Грамматическое учение о слове / В. В. Виноградов. – М., 1972. – С. 536-552.

Гандлевский, С. «Найти охотника» и другие стихотворение (1995–2007) / С. Гандлевский. – URL: <https://www.gandlevskiy.poet->

premium.ru/poetry.html (дата обращения: 15.05.2020). – Текст : электронный.

Киришбаум, Г. Охотники на снегу: Элегическая поэтология Сергея Гандлевского / Г. Киришбаум // Новое литературное обозрение. – 2012. – № 118.

Лобанова, Т. А. Аксиологическая противопоставленность сегментов однородного ряда как условие функционирования союза но / Т. А. Лобанова // Вестник Ивановского государственного университета. – 2003. – С. 110-116.

Урысон, Е. В. Семантика союза но: данные языка о деятельности сознания / Е. В. Урысон // Вопросы языкознания. – 2006. – № 5. – С. 22-43.

Чечулина, Л. С. Функциональный анализ грамматических явлений в тексте / Л. С. Чечулина // Уральский Филологический вестник. Серия «Психолингвистика в образовании». – 2012. – № 5. Вып 1. – С. 61-66.

Чечулина, Л. С. Textoобразующие возможности морфологических явлений / Л. С. Чечулина // Уральский Филологический вестник. Серия «Психолингвистика в образовании». – 2012. – № 5. Вып 1. – С. 127-132.

Шахматов, А. А. Синтаксис русского языка / А. А. Шахматов. – М. : Эдиториал УРСС, 2001. – 505 с.

Сазонкин А.В. (Екатеринбург, УрГПУ)

**Стратегии и тактики неформальной коммуникации
младших школьников: экспериментальные данные**

Аннотация. Под неформальной коммуникацией младших школьников в статье понимается внеурочное общение их со сверстниками и родителями зачастую на «школьные» темы. Такие коммуникативные условия располагают ребёнком к непосредственным вербальным и невербальным реакциям. Неформальное общение детей младшего школьного возраста трудно наблюдаемо, поэтому для верификации гипотезы о существовании стратегий и тактик, которые могут зависеть от статуса собеседника и/или от условий (непосредственное устное или опосредованное сетью общение), был проведен психолингвистический эксперимент. Эксперимент позволил смоделировать коммуникативную ситуацию и возможные сценарии её развития в зависимости от коммуникативных условий. Результаты экспериментального исследования показали возможность существования некоего набора тактических приемов, к которым прибегают школьники в одной из типичных для них ситуаций.

Ключевые слова: речевая деятельность; речевые компетенции; коммуникативные ситуации; ассоциативные эксперименты; неформальная коммуникация; неформальное общение; младшие школьники; межличностное общение.

Об авторе: Сазонкин Алексей Вадимович, магистрант 2 года обучения ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург). Научный руководитель – к.ф.н., доц. Е. Н. Иванова.

Контакты: 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов 26; 20088010sz@gmail.com

Sazonkin A.V. (Ekaterinburg, USPU)

**Strategies and tactics of unofficial communication
of primary schoolchildren: experimental data**

Abstract. The unofficial communication of younger schoolchildren in the article refers to extracurricular communication with peers and parents, often on “school” topics. Such communicative conditions dispose the child to immediate verbal and non-verbal reactions. Unofficial communication of children of primary school age is difficult to observe, therefore, a psycholinguistic experiment was conducted to verify the hypothesis of the exist-

ence of strategies and tactics that may depend on the status of the interlocutor and or on the conditions (direct oral or network-mediated communication). The experiment allowed us to simulate a communicative situation and possible scenarios of its development depending on the communicative conditions. The results of an experimental study showed the possibility of the existence of a certain set of tactical techniques that schoolchildren resort to in one of their typical situations.

Keywords: speech activity; speech competence; communicative situations; associative experiments; informal communication; informal communication; younger students; interpersonal communication.

About the author: Sazonkin Alexey Vadimovich, 2-year Graduate Student of the Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

Для реализации своих коммуникативных потребностей человек использует различные вербальные и невербальные средства, что общеизвестно. Набор этих средств прямо зависит от коммуникативной ситуации (цели общения, особенности коммуникативного события, позиции сторон в предстоящей коммуникации и т. п.). На примере коммуникации младших школьников этот факт можно увидеть отчетливо: основной вид деятельности в этом возрасте трансформируется: на смену игровой деятельности приходит общение, подростку важно сформировать о себе особое социальное мнение и быть принятым сверстниками.

Речевая компетенция – система умений в видах речевой деятельности, умений реализовать коммуникативные намерения в типичных коммуникативных ситуациях в рамках актуальных тем и в соответствии с социально-обусловленными нормами [Глухов, Щукин 1993: 254]

Удовлестворить потребность в общении и заслужить определенный социальный статус помогает именно коммуникация. Она активна как в формальном, так и в неформальном виде. Однако для формальной коммуникации мы используем более стандартизированные языковые средства, избегаем манипулирования, давления, грубости. Такая коммуникация целиком и полностью определяется представлениями говорящего/пишущего о вежливости и хорошем тоне, поэтому собеседники практически не используют в формальной (официальной) коммуникации средства, уместные в неформальном общении.

Иначе дела обстоят в условиях неформальной коммуникации. Именно в ней мы проявляем себя как языковая личность в большей степени, хотя при этом все мы используем сходные элементы общения. Неформальная коммуникация в современном мире разнообразна, для каждой ситуации характерны свои особенности. Мы не будем общаться устно и в соцсетях абсолютно одинаково, не будем одинаково вести беседу со сверстником и старшим, по-разному преподносим себя в разном возрасте.

Под неформальной коммуникацией младших школьников понимается общение, проходящее по неформальному каналу, в отсутствии четкого регламента: прежде всего сюда относится межличностное общение (неурочное!) с родителями и сверстниками. Общение с учителем зачастую переходит в неформальный регистр, например, в конфликтных ситуациях со сверстниками или в ситуациях доверительных бесед с учителем, основанных на симпатии.

В поле нашего зрения попадает младший школьный возраст. Это пограничный этап, на котором очень важно общение и поддержка, социальное одобрение. Мы задались следующими вопросами: как выглядит младший школьник сегодня с языковой точки зрения? Что он за языковая личность, какие стратегии и тактики предпочитает, вступая в общение с разными людьми?

Младший школьный возраст позволяет ребенку социализироваться в обществе благодаря общению со взрослыми и своими сверстниками. Ребенок в этом возрасте, анализируя, может понимать свои возможности и качества, которыми он обладает. Этот «период благоприятен для воспитания у детей ряда важных качеств, таких как: инициативность, стремление к достижению целей, самоанализ, желание получить признание других людей» [Абрамова 2008: 86]. Об психолого-педагогических особенностях этого возраста см., например: [Аверин 2008; Мухина 2011; Тухужева 2020; Шевцов 2018; Эльконин 2004].

В рамках эксперимента мы проверили, какие именно стратегии и тактики используются младшим школьником в конкретных коммуникативных условиях – при получении неудовлетворительной оценки. Для этого нами была выбрана методика направленного ассоциативного эксперимента (далее – НАЭ).

Ограничения касаются стимула: он вводится в минимальном контексте. Инструкция была представлена респондентам (в количестве 20 человек в возрасте от 10 до 12 лет) в устной форме. Испытуемым нужно было предложить высказывание, которое они бы использовали в предлагаемых коммуникативных условиях, опираясь на свой личный коммуникативный опыт. На построение одного высказывания отводилось не более 5 минут.

Представьте ситуацию: вы получили «2» по математике.

Расскажите об этом:

1) родителям дома устно;

2) родителям онлайн;

3) одноклассникам устно;

4) одноклассникам онлайн;

5) старшему другу устно;

6) старшему другу онлайн.

Мы распределили все реакции по группам в зависимости от стимула. Первая группа – **рассказ** родителям дома. Получили реакции следующего типа: *«Пап, мне опять поставили 2 по математике, я не пойду больше в школу, там все несправедливо, я же была почти права...»*, *«Она мне поставила два. Ты сильно не переживай, там почти у всех два...»*, *«Да, блин, мам, я не виноват, орали все, а замечание написали только мне. Все орали, что за несправедливость вообще»*. Невербальные средства отмечены не были.

В данном случае перед нами ситуация общения с авторитетным взрослым. Чётко выделить можно такие тактики:

Игра на повышение/понижение собственного статуса. Используется, в основном, понижение своего статуса. Говорящий ищет оправдания и пытается смягчить авторитет, ищет снисхождения, признавая слабые стороны: *«...мне опять поставили два... по математике»*.

Говорящий стремится **снять с себя ответственность** или **разделить ответственность** между собой и другими участниками, иногда пытается списать ответственность на внешние условия, сделавшие невозможным получение положительной отметки: *«...там всё несправедливо...»*, *«...там почти у всех*

два...», «...все орали...». Говорящий пытается воздействовать на чувства собеседника, заставив того сопереживать.

Иногда говорящий пытается **заговорить зубы** – отвлечь, перенести внимание собеседника на другое явление, событие, обобщить что-либо: «... не пойду больше в школу...», «...орали все, а замечание написали только мне...». Так говорящий пытается отвести внимание, закончить разговор на неприятную ему тему.

Вторая ситуация – тоже коммуникация с авторитетным взрослым, но опосредованная **интернетом или мобильной сетью**. Она исключает зрительный контакт и воздействие интонированием предложения. Респонденты сообщили бы о двойке так: «Мария Ивановна всем поставила двойки сегодня: (((», «Мам, двойка по математике, опять... не убивай, сложно было =(я исправлю =*», «Привет. За контрольную два, но завтра я ее исправлю». Из-за отсутствия невербальных средств, в ситуации появляется имитация невербальной стороны при помощи смайликов – специальных комбинаций знаков: «: (((», «=(», «=*» соответственно «я очень расстроен», «я расстроен», «целую».

Как отмечает И. Н. Горелов, «посредством мимики, жестов, поз выражается духовная энергия человека, движения, симптомы (к примеру, блеление или покраснение лица). Тот человек, кто хочет правильно понимать своих партнеров по общению, должен, прежде всего, изучить различные средства выражения и уметь их корректно и адекватно интерпретировать» [Горелов 1980].

Стратегии и тактики те же, что и в устном сообщении, но при этом возросла роль слов, призванных подготовить к восприятию ситуации: «...я исправлю...», «...не убивай...». Говорящий пытается предупредить возможные последствия личного контакта.

Иначе выглядит общение с **одноклассниками в устной форме**. Статусные роли собеседников в данном случае одинаковы. Рассказывают о неудаче так: «Не, ну прикиньте, у меня, значит, 2 ошибки, а она мне все перечеркала, дадите списать, у кого 4, а то она не отвяжется», «У меня два... Завтра сказала прийти, дайте ответы», «*плачет* Ну почему! Ну я же готовилась, и два! Мама мне устроит дома капец», «...Предки меня прибудут».

Говорящий начинает **повышать свой статус**. Меняется лексический состав, появляются невербальные средства. Важно

заметить, что средства становятся экспрессивными: «блин», «*плачет*» и под., это свидетельствует об открытости говорящего. Появляется интонационная окраска, довольно яркая: использование большого количества восклицательных предложений, маркированных в анкетах с помощью восклицательных знаков. Статус учителя при этом иногда **понижается**: «...она мне все перечеркала...она не отвяжется...». **Ответственность перекладывается** на косвенные обстоятельства, а чаще на несправедливость учителя. Выбирается та позиция, которую разделяют одноклассники.

Ситуация общения **онлайн с одноклассниками** похожа на опосредованное общение с родителями, т.к. используются также имитаты невербальных сигналов: «У меня 2 за кр((Сфоткайте другой вариант, плиз, у кого 4-5. Седня исправлять пойду», «2 ((, «Бл)) чо делать, скиньте, плиз, второй вариант свое задание, чо было примерно. Скиньте срочно». Сохраняется разговорный синтаксис, встречаются искажённые написания слов. При этом говорящий **упрашивает** собеседников, рассчитывая на помощь и сочувствие: «...сфоткайте другой вариант...», «...скиньте...». Говорящий пытается быстро решить проблему, скрыть происшествие от родителей.

При общении со **старшим другом** резко **понижается статус** учителя и **повышается свой**, т.к. старший товарищ – авторитет: «пусть че хочет, то и делает», «мне вообще наплевать» «двойка схлопотал у математички», «в старшей школе нормальные учителя?». Необходимо поддержать, а иногда и повысить свой статус, продемонстрировав безразличие к ситуации, либо смелость посредством грубости.

Используется также **просьба**: «Помоги решить задачи...Вы ведь это проходили?». Для говорящего – это способ решения проблемы.

При общении **онлайн в письмах** появляются указания на фото: «У меня за задачи на движение два. Я ничего не понимаю. Вы решали эту кр? *фото*», «Помогай плиз! *фото*». Цель – получить помощь в решении заданий. Это просьба, граничащая с **манипуляцией**. Говорящий в таком общении не чувствует дискомфорта, демонстрируют легкое, иногда равнодушное, отношение к ситуации, прибегает к манипуляциям.

Говорящий демонстрирует эмоции (**плачет**, **удивление**, **плачущий смайлик**), т. е. **ищет сочувствия**. Возможна **игра на понижение статуса** учителя: «мне училка 2 поставила по матемаше».

Исходя из результатов эксперимента, можно сделать некоторые выводы относительно неформальной коммуникации младших школьников.

1. Основные стратегии общения, используемые респондентами в заданных экспериментатором условиях, можно разделить на две группы: **стратегии личного общения** (поиск сочувствия, чтобы легче перенести негативный опыт) и **стратегии самозащиты** («заговаривание зубов», понижение собственного статуса, перекладывание/разделение/снятие ответственности, просьба, упрощения, манипуляция).

2. Стратегии личного общения трансформируются в зависимости от статуса собеседника. Поиск сочувствия проявляется только в общении с равными собеседниками, а стратегии самозащиты проявлялись во всех заданных ситуациях. Статус собеседника определяет языковые средства, выбираемые респондентом.

3. Стратегии **онлайн-общения** не варьируются в зависимости от статуса собеседника. В общении со всеми тремя собеседниками присутствуют невербальные сигналы в виде смайликов. Это может быть связано с необходимостью продемонстрировать эмоции, в случае с родителем с необходимостью сгладить возможный конфликт.

4. В каждой конкретной ситуации прослеживается примерно одинаковый набор стратегий, следовательно, у респондентов примерно одинаковый опыт коммуникации в предложенных условиях.

Литература

Аверин, В. А. Психология детей и подростков / В. А. Аверин. – М. : Владос, 2008.

Абрамова, Г. С. Возрастная психология / Г. С. Абрамова. – М. : Наука, 2008.

Глухов, Б. А. Термины методики преподавания русского языка как иностранного / Б. А. Глухов, А. Н. Щукин. – М., 1993.

Горелов, И. Н. Невербальные компоненты коммуникации / И. Н. Горелов. – М. : Наука, 1980.

Мухина, В. С. Возрастная психология. Феноменология развития / В. С. Мухина. – М. : Академия, 2011.

Тухужева, Л. А. Особенности общения младших школьников / Л. А. Тухужева // Вопросы науки и образования. – 2020. – № 13. – С. 136-138.

Шевцов, А. Ю. Сочетание формального, неформального, информального образования при подготовке младших школьников к межкультурному общению / А. Ю. Шевцов // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование, педагогические науки. – 2018. – Т. 10, № 2. – С. 17-23.

Эльконин, Д. Б. Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконин. – М., 2004.

**Сергеева Т.В. (Калининград,
Филиал ВУНЦ ВМФ Военно-морская академия)**

**Манипулятивное общение в образовательной среде
как психолингвистический феномен**

Аннотация. В статье анализируются психолингвистические механизмы манипулятивного общения в аспекте речевого воздействия. Манипулирование может оказывать конструктивное и деструктивное влияние на становление личности ребенка. На примере использования вербальных различных формы манипуляций с учетом социально-психологической индивидуальности определяется роль манипулятивного речевого воздействия в педагогическом дискурсе. Результаты данного исследования могут найти свое применение в практической психолого-педагогической деятельности, а также педагогической конфликтологии. Формирование коммуникативных умений у участников педагогического процесса обусловлено владением всеми навыками с целью обеспечения собственной психологической безопасности, поскольку в различных коммуникативных ситуациях, в различных аудиториях, при общении с различными типами собеседником появляется необходимость в манипуляции как особого типа речевого воздействия.

Ключевые слова: речевая коммуникация; речевая деятельность; психолингвистика; манипулятивное воздействие; педагогический дискурс; педагогическая конфликтология; педагогические конфликты; психолингвистические механизмы; манипулятивное общение.

Об авторе: Сергеева Татьяна Вячеславовна, преподаватель кафедры русского языка, Военный учебно-научный центр Военно-морского флота «Военно-морская академия» (филиал) (Калининград). Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор по кафедре педагогики и психологии Института образования, Балтийский федеральный университет им. И. Канта Н. В. Самсонова.

Контакты: Калининград, Советский проспект, 86; tan-ya_1600@mail.ru

**Sergeeva T.V. (Kaliningrad, Military Training
and Scientific Center of the Navy “Naval Academy” (branch))**

**Manipulative communication in the educational environment
as a psycholinguistic phenomenon**

Abstract. The article analyzes the psycholinguistic mechanisms of manipulative communication in the aspect of speech exposure. Manipulation can have a constructive and destructive effect on the formation of a child's personality. On the example of the use of verbal various forms of manipulation, taking into account the socio-psychological personality, the role of manipulative speech exposure in pedagogical discourse is determined. The results of this study can find their application in the practical psychological and pedagogical activities, as well as pedagogical conflictology. The formation of communicative skills among participants in the pedagogical process is due to the possession of all skills in order to ensure their own psychological safety, since in various communicative situations, in different audiences, when communicating with different types of interlocutor, there is a need for manipulation as a special type of speech effect.

Keywords: speech communication; speech activity; psycholinguistics; manipulative influence; pedagogical discourse; pedagogical conflictology; pedagogical conflicts; psycholinguistic mechanisms; manipulative communication.

About the author: Sergeeva Tatyana Vyacheslavovna, Lecturer of the Russian Language Department, Military Training and Scientific Center of the Navy "Naval Academy" (branch) (Kaliningrad).

Манипулирование является одним из способов психологического речевого воздействия с целью управления людьми. Согласно определению В. П. Шейнова, манипуляция представляет собой «управление, при котором инициатор достигает своих эгоистических целей, нанося ущерб адресату своего воздействия». Выделяют скрытую и открытую формы проявления манипуляций. Вторая отличается тем, что цель явного управления доводится до адресата. При скрытом управлении адресату дается такая информация, исходя из которой он сам принимает решение (выполняет действие), запланированное инициатором [Шейнов 2004: 40-42].

Часто скрытое управление преследует социально одобряемые цели. Это относится в первую очередь к психотерапевтической и психокоррекционной работе, а также к процессу воспитания. Например, когда педагогический состав образовательного учреждения (педагоги, учителя, одноклассники, администрация) ненавязчиво побуждает ученика к полезным действиям в отношении здоровья, труда, взаимоотношений с окружающими и т. д.

Манипулятивные отношения являются источником межличностных и межгрупповых конфликтов. Конфликты, порожаемые манипулированием, возникают тогда, когда возникает осознание адресатом, что он стал жертвой манипуляции, проигравшей стороной (при сиюминутном разгадывании намерений манипулятора). Однако конфликт может возникнуть пришедшими отрицательными последствиями данного действия вместе с осознанием человеком своей жертвенности манипулирования после совершенных умелых действий манипулятора.

Таким образом, манипуляция представляет собой психологическое воздействие на адресата, призванное обеспечить манипулятору *негласное* достижение своих целей, но так, чтобы у жертвы сохранилась *иллюзия* самостоятельности в принятии решений.

Эффективность манипуляции заключается в её тайном характере (воздействия и цели), использовании уязвимых мест жертвы, которыми могут стать все то, что срабатывает автоматически, без раздумий (особенности характера, стереотипы, привычки, желания, интересы, недостатки и достоинства), а также поддерживается приемами, повышающими податливость адресата к воздействию: манипулятор вводит жертву в желаемое эмоциональное состояние, не дает времени на обдумывание, сужает возможности выбора, снижает критичность восприятия.

Еще одной характерной особенностью манипуляции является наличие «камуфляжа», призванного замаскировать воздействие. Жертве предлагается легенда (миф), куда включается приманка, использующая тот или иной ее психологический автоматизм.

Распространенности манипулирования способствует наличие отлаженных механизмов управления человеком. В образовательной среде профессиональными манипуляторами являются школьники, студенты и педагоги.

Причиной взаимного манипуляторного речевого воздействия между обучающимися и учителями может быть дисциплина. Поскольку дисциплина является своего рода формой контроля, посредством предъявляемых рамок она часто приводит к протестам, и, следовательно, конфликтным ситуациям. В загнанных рамках ученик начинает протестовать. Воспитательные приемы учителей принудительного и приказного характера направлены на возвращение конформизма. Однако в педа-

гогической практике имеются те обучающие, которые чувствуют себя в рамках дисциплинарных требований безопасно, на своем месте и нужным окружающим. В такой ситуации дисциплину можно назвать актуализирующей, поскольку она основана на чувстве, а не на контроле и подавлении.

Побуждением к манипуляциям у обучающихся может также служить их семейный опыт, который постепенно дополняется и развивается педагогическом дискурсе в различных ситуациях.

В. П. Шейнов выделяет наиболее часто используемые учащимися манипуляции. Такие действия, в первую очередь, касаются срыва уроков и нарушение дисциплины различными способами: речевые игры, апелляция на страхах, слабостях и излишнюю эмоциональность учителей, поднять свой авторитет среди сверстников, амбиции. Педагоги же могут использовать указанные приемы и против обучающихся. Среди эффективных скрытых способов речевого воздействия педагогами на учащихся можно выделить насмешки, апелляция на старших сестёр или братьев (если имеются), кумиров, письма родителям.

Используемые в педагогической деятельности приёмы речевого воздействия обусловлены особенностями психологического воздействия, которое нацелено на перестройку психики объекта, достижение определенных психических сдвигов и изменений, влияющих на деятельность и поведение.

Среди исследователей манипуляторного воздействия отсутствует единое мнение, так как представители разных научных направлений используют дифференцированные критерии относительно толкования данного феномена.

Под речевым воздействием в данной работе понимается акт общения с позиции его целенаправленного влияния на собеседника путем стратегических и тактических приемов с целью моделирования его картины мира и побуждения к определенным действиям.

Изучение психолингвистических аспектов речевого воздействия восходит к Л. С. Выготскому [Выготский 1956], А. Н. Леонтьеву [Леонтьев, Славская 1968], А. А. Леонтьеву [Леонтьев 1977]. Речевое воздействие в психолингвистическом плане, по мнению А. А. Леонтьева, состоит в том, что коммуникант посредством речевого сообщения маскирует желаемые из-

менения в смысловом поле реципиента, а тот, в свою очередь, получая информацию, извлекает из нее значимые для его личности и деятельности факты. Для того чтобы осуществился процесс эффективного речевого воздействия, коммуниканту необходимо найти использовать самый оптимальный способ для объективного вербального выражения содержания, который будет единственно возможным в данной ситуации.

В рамках психолингвистического подхода изучения манипуляторного речевого поведения, как одного из способов убеждения, О. Д. Кулешова отмечает два важных вопроса: 1) взаимодействие говорящего и слушающего (в случае, описываемом исследователем «реципиента и текста»); 2) «ориентирование высказывания («текста») на определенного собеседника [Кулешова 1990].

В процессе коммуникативного акта в образовательных заведениях важным становится вопрос восприятия высказывания. В процессе восприятия действительности коммуникант «подводит под определенную категорию воспринимаемые объекты и явления» [Аносова 1987]. Исследования данного вопроса, как отмечает В. П. Белянин, развиваются в двух направлениях с позиции коммуникатора: в первом приводится психологическое описание модели восприятия, во втором - выявляется обусловленность характера и результата восприятия внешними и внутренними факторами» [Белянин 2000]. Речевую деятельность получателя информации исследователи конкретизируют следующими шагами: «формирование цели общения», «сбор информации об авторе и ситуации», «восприятие текста» [Баранов 1996; Белянин 2000].

Как было отмечено А. А. Котовым, в частности это проявляется при манипуляциях, важной функцией речевого воздействия является искаженное восприятие в представлении адресата о некотором явлении действительности [Котов 2003], так как происходит бессознательное восприятие информации. Речевое воздействие осуществляется с помощью определенных психолингвистических механизмов, которые в целом контексте дискурса, в том числе педагогического, свидетельствуют о социальнопсихологических и коммуникативных характеристиках коммуникантов.

С. Ю. Гогерчак, И. Е. Фисенко под психолингвистическими механизмами речевого воздействия понимают внутреннюю систему реализации в виде последовательных действий речевого воздействия говорящего на реципиента и фиксирующую результат этого воздействия, выражающийся в восприятии и понимании информационного потока и ответного реагирования.

Данный механизм представлен следующим алгоритмом:

1. Выбор коммуникатором наиболее подходящих представлений и понятий для данной ситуации из имеющихся (осознанно или бессознательно, автоматически).

2. Моделирование коммуникатором установки на восприятие информации слушающим.

3. В сознании коммуникатора множество образов характеризует фрагменты языковой картины мира, среди которых он выбирает именно ту, на которую направлено его речевое воздействие.

4. Осуществление речевого воздействия путем выбора соответствующего тактико-стратегического комплекса, основным из которого является использование стратегий аргументированного доказательства (т.к. это предполагает осознанное восприятие информации собеседником).
5. Ожидание результата речевого воздействия: коррекция одели мира собеседника/коммуникативная неудача (эффективная/неэффективная манипуляции).

На основе психолингвистических механизмов речевого воздействия создаётся психолингвистический образ обобщенных параметров (лингвopsихологические характеристики и признаки, коммуникативное поведение, схожей структуры языкового сознания и мировосприятия) различных коммуникантов, выявляются их типичные психологические и коммуникативные характеристики.

Таким образом, результативность речевого воздействия зависит от социально-психологических качеств субъекта, содержания воздействия, способов и приемов (в частности, называются разъяснение, убеждение, внушение, конформизм, подражание, психическое «заражение» др.). Чаще всего в манипуляторных действиях применяются речевые волеизъявительных коммуникемы. Важнейшей функцией коммуникем является прагматическая в силу своего этимологического значения на всех уровнях. Так, на уровне лексики это проявляется заданностью лексем (широкая

лексическая сочетаемость, употребление грамматических форм в переносном значении) на уровне стилистики – инициирующее положение в диалоге в силу своих коммуникативно – функциональных особенностей (в отличие от эмоционально-оценочных, этикетными, согласия – несогласия и текстообразующих, которые являются реакциями), на психологическом – специфическими словоформами, вызывающими желание действовать, мотивацию и потребность. Максимальным прагматическим потенциалом обладают волеизъявительные коммуникемы, образованные на основе побудительных и вопросительных конструкций.

Прагматическая функция волеизъявительных коммуникем успешно используется в педагогической деятельности, посредство которых формируются желательные действие у воспитуемых: в технологиях проведения деловых бесед и переговоров, создаются при их помощи мотив к желательному действию; в психологической практике содействовать в оказании педагогической поддержки обучающимся в конфликтных ситуациях, а как следствие – широкое применение в коммуникативных стратегиях, в частности технологиях внушения и убеждения.

Литература

Аносова, Л. Р. Психолингвистическая интерпретация семантико-синтаксических отношений в речи: теоретико-экспериментальное исследование детской речи : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Аносова Л. Р. – Саратов, 1987. – 21 с.

Баранов, А. Г. Модель речевого воздействия: автор vs реципиент / А. Г. Баранов // Северо-Кавказские чтения : мат. всерос. научн. конф. Вып. 1: Речевые цели и средства их реализации. – Ростов н/Д., 1996. – С. 5-7.

Белянин, В. П. Основы психолингвистической диагностики: модели мира в литературе / В. П. Белянин. – М. : Тривола, 2000. – 248 с.

Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1956. – 451 с.

Гогерчак, С. Ю. Проблема речевого воздействия / С. Ю. Гогерчак, И. Е. Фисенко // Международный научно-исследовательский журнал. – 2012. – Вып. 6 (6). – С. 4-5.

Котов, А. А. Механизмы речевого воздействия в публицистических текстах СМИ : дис. ... канд. филол. наук / Котов А. А. – М., 2003. – 280 с.

Кулешова, О. Д. Роль фоносемантики в речевом воздействии / О. Д. Кулешова // Оптимизация речевого воздействия. – М. : Наука, 1990. – С. 186-199.

Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 287 с.

Леонтьев, А. А. Психолингвистика / А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1967. – 115 с.

Леонтьев, А. А. Речь в криминалистике и судебной психологии / А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1977. – 60 с.

Леонтьев, А. Н. Язык как средство идеологического воздействия : сборник обзоров / А. Н. Леонтьев. – М., 1983. – 218 с.

Леонтьев, А. Н., Славская К.А. Мысль в действии (Психология мышления) / А. Н. Леонтьев, С. А. Славская. – М. : Политиздат, 1968. – 207 с.

Стрюк Е.А. (Екатеринбург, УрГПУ)

**Синтаксические ошибки в творческих работах учащихся:
причины возникновения**

Аннотация. В статье представлено исследование творческих работ обучающихся на наличие синтаксических ошибок. Особый акцент сделан на причины возникновения данных ошибок, в частности на те работы, где учащиеся самостоятельно составляют текст, без использования клише. Делается вывод о том, что возникновение синтаксических ошибок в творческих работах учащихся довольно распространенное явление. Нами предлагается вариант дидактического комплекса, задания которого ориентированы на то, чтобы школьники 7-9 классов не допускали ошибок подобного рода.

Ключевые слова: речевые ошибки; синтаксические ошибки; творческие работы; обособленные члены предложения; школьные сочинения; синтаксис русского языка; русский язык; методика русского языка в школе; методика преподавания русского языка; школьники; дидактические материалы; дидактические комплексы.

Об авторе: Стрюк Екатерина Артуровна, студент 4 курса ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург). Научный руководитель – к.ф.н., доц. Т. В. Гоголина.

Контакты: 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов 26; katerinaa1306@mail.ru

Stryuk E.A. (Ekaterinburg, USPU)

**Syntactic errors in students' creative works:
causes of occurrence**

Abstract. The article presents a study of creative works of students for the presence of syntactic errors. Special emphasis is placed on the causes of these errors, namely those works where students independently compose the text without cliches. It is concluded that the occurrence of syntactic errors in the creative works of students is quite common and offers its own version of the didactic complex, the tasks of which are aimed at ensuring that students in grades 7-9 do not make these mistakes.

Keywords: speech errors; syntax errors; creative work; detached members of the proposal; school essays; syntax of the Russian language; Russian language; methodology of the Russian language at school; methods of teaching the Russian language; pupils; didactic materials; didactic complexes.

About the author: Stryuk Catherine Arturovna, 4th year Student of the Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

Синтаксические ошибки – предмет изучения многих научных дисциплин, так как нарушение языковых норм происходит не только в письменной речи, но и в устной. Возникновение синтаксических ошибок в творческих работах обучающихся происходит по разным причинам: «давление языковой среды», «влияние речи окружающих людей», «трудности, возникающие из-за сложности механизма порождения речи» [Никогосян 2017: 8]. Так как это распространенное явление в школьной практике, мы решили провести свое исследование и создать свой сборник по отработке навыков письма.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что в настоящее время возникновение синтаксических ошибок в речи обучающегося популярно, а на экзамене по русскому языку в формате ЕГЭ этому вопросу уделяется особое внимание (знание синтаксических норм проверяется в задании № 8, за которое можно получить 5 баллов).

Материалом для исследования послужили творческие работы обучающихся 7В класса МАОУ СОШ с УИОП № 53.

Для начала нужно раскрыть понятие «Синтаксическая ошибка». Синтаксические ошибки являются разновидностью грамматических ошибок. В. И. Капинос предлагает следующее определение: «Грамматическая ошибка – это нарушение грамматики в образовании слова, словосочетания и предложения, а также в употреблении форм слов» [Капинос 1980: 123].

В школьной практике педагоги часто встречаются с речевыми ошибками у обучающихся. И главная задача, которая стоит перед учителем-словесником – развитие у обучающихся правильного понятия о грамотной речи: письменной и устной. В данном случае требуется целенаправленная работа педагога на выявление и устранение синтаксических ошибок в письменных работах учеников.

М. Н. Кожина и С. Н. Цейтлин относят к речевой ошибке любое нарушение нормы слова, такие нарушения относятся в школьной практике к грамматическим ошибкам.

Также С. Н. Цейтлин пишет о том, что «одним из видов синтаксических ошибок являются ошибки, которые заключаются в неоправданном словосочинительстве или видоизменении слов нормативного языка» [Цейтлин 1995: 13]. Ученик при написании сочинения на свободную тему может допустить ошибку в силу незнания норм языка, кроме того, это объясняется тем, что ребенок создает новое «слово».

При создании дидактического комплекса первая задача, которая перед нами стояла – это понять причины появления синтаксических ошибок, для этого мы рассмотрели различные классификации, на основе которых создавали упражнения для предупреждения речевых ошибок в творческих работах обучающихся.

С. Н. Цейтлин отмечает, что ученик испытывает на себе «давление», причем давление с разных сторон. Чаще всего на обучающегося «давит» языковая среда. Лингвист считает, что возникновение ряда речевых ошибок можно связать с влиянием просторечий. Она пишет, что просторечия являются мощным отрицательным фактором, вредно влияющим на развитие речи ученика [Цейтлин 1995].

В своем исследовании мы опирались на классификацию Т. А. Христолюбовой, которая рассматривает индивидуальные причины возникновения речевых ошибок [Христолюбова 2010: 174].

К их числу исследователь относит причины *индивидуального характера*:

- недостаточное знание школьниками грамматического строя русского литературного языка;
- малый словарный запас детей;
- индивидуальные особенности учащихся;
- отсутствие интереса к учебному предмету.

Также причины могут быть *методического характера*, о которых упоминает лингвист:

- большой объем грамматического материала, который в школьном курсе русского языка иногда излагается фрагментарно или дается в сложной форме;
- отсутствие необходимых учащимися теоретических сведений в школьном курсе русского языка;

- неумение детей редактировать написанное;
- невнимательная проверка учителями творческих работ учащихся.

М. А. Кронгауз в работе «Язык и коммуникация» обозначает некоторые причины возникновения синтаксических ошибок в речи обучающихся. «Во-первых, происходит компьютеризация, из-за которой человек не так углубленно просматривает текст и не анализирует его. Во-вторых, молодое поколение стремится подражать своим «кумирам» в манере речи, речеоформлении, произношении. Из-за такого «копирования» подражатели будут допускать одни и те же ошибки, что и их любимец. А как мы знаем при такой популяризации социальных сетей и личных блогов, подражать кому-либо не составит особого труда» [Кронгауз 2009].

Просматривая школьные учебники, мы пришли к выводу, что теоретический материал, представленный в учебниках, недостаточно углубленный. Практические задания скучны и однотипны. Как таковых заданий на исправление речевых ошибок мы не нашли. Для систематизации знаний обучающихся необходимы разноуровневые задания, которые повысят грамотность ученика и замотивируют его.

Придерживаясь классификации, которую мы выбрали для анализа, предлагаем следующие задания для устранения синтаксических ошибок. Одной из важных причин, на наш взгляд, является тот факт, что дети перестали много читать, как следствие, это приводит к скудному словарному запасу.

Для того, чтобы обогатить речь обучающихся и проработать темы правильного построения причастного и деепричастного оборота, которые проходят в 7 классе, учитель может провести **интегрированный урок** литературы. Подбирается такой художественный текст, в котором присутствует большое количество причастных и деепричастных оборотов. Это может быть отрывок из большого художественного текста. Например, И. С. Тургенев «Бежин луг». Сначала дети читают текст, затем учитель дает задание на поиск обособленных членов предложения. В данном упражнении ученики отрабатывают навык поиска оборотов, видят их правильное построение. Задачу можно

усложнить тем, что они должны не только найти обороты, но и еще определить их синтаксическую функцию. Основная проблема обучающихся – неумение применять теоретический материал на практике. Для выработки этого навыка мы предлагаем вот такой тип задания.

«Своя игра». Учитель выводит на слайд картинку, где дан список терминов и стоимость вопроса (под стоимостью вопроса скрываются слова, с помощью которых ребенок должен устно составить небольшой текст за 1 минуту). В этом тексте обязательно должны присутствовать предложения, которые относятся к термину. Например, ученик выбирает термин «приложение», соответственно в его тексте будет такое предложение. Обучающийся воспроизведет свой текст для всей аудитории и, если в нем будут речевые ошибки учитель вместе с учениками их исправят, тем самым дети повторят теорию и проведут самоанализ работ.

Работа с **дефектными текстами** поможет ученику выработать навык редактирования текста, поиска синтаксических ошибок и их анализ. Как правило, обучающиеся отлично справляются с такими текстами, они с легкостью находят речевые ошибки, но возникают трудности при исправлении ошибок, т. к. для того, чтобы их исправить, ученик должен знать теоретический материал, уметь правильно оформить грамматический строй предложения.

Задание можно усложнить следующим образом: учитель раздает ученикам готовые сочинения, в которых есть нарушения в построении разных речевых конструкций. Выводит на слайд критерии оценивания. Обучающиеся должны оценить сочинение в соответствии с критериями, отметить предложения, в которых есть речевые ошибки и исправить их. Такой тип заданий привлечет ребенка, т. к. он будет в роли учителя, поэтому будет стараться правильно исправить текст.

Разгрузить обстановку в классе поможет упражнение **«Шиворот-навыворот»**. Учитель дает определенную тематику для написания текста: одна половина класса пишет текст с речевыми ошибками, а другая половина должна не допустить ни одной ошибки. Затем ребята меняются работами и переделывают тексты: одни – исправляют; другие – коверкают.

Игра «**Снежный ком**» также поможет учителю и ребятам находить речевые ошибки и составлять тексты устно. Учитель озвучивает первое предложение, оно же будет и началом текста, а дети по цепочке должны дальше придумывать предложения и составлять связный текст. Данный вид работы осложнен тем, что в устной речи очень сложно просто так воспроизвести предложение, чтобы оно соответствовало определенной тематике, не повторялось с предыдущим предложением и грамматически было правильно оформлено.

Также на уроках учитель предлагает учащимся написать сочинение в свободной форме, в конце урока дети не сдают работы, а меняются ими с соседом по парте. Учитель выступает в роли посредника, на следующий урок дети приносят проверенные работы, делятся впечатлениями, по желанию работы зачитываются в классе.

Таким образом, можно сделать вывод, что знания причин допущения ошибок обучающимися поможет педагогу своевременно предупредить возникновение синтаксических ошибок. В ходе исследования мы выяснили, что на причины возникновения ошибок влияют различные факторы. Систематическая работа, направленная на устранение синтаксических ошибок, очень важна. Задания могут быть разноуровневыми. В такой ситуации необходимо придумывать такие упражнения, чтобы дети не только отработывали навык письма, но и были заинтересованы процессом.

Литература

Капинос, В. И. Культура речи / В. И. Капинос // Методика развития речи на уроках русского языка / под редакцией Т. А. Ладыженской. – М., 1980.

Кожина, М. Н. Стилистика русского языка : учеб. пособие для студентов фак. рус. яз. и литературы пед. ин-тов / М. Н. Кожина. – М. : Просвещение, 1977. – 223 с.

Кронгауз, М. А. Язык и коммуникация: новые тенденции / М. А. Кронгауз. – Текст : электронный // Курс лекций. – 2009. – URL: <https://polit.ru/article/2009/03/19/communication>.

Христолюбова, Т. А. Психолого-педагогические причины появления грамматических ошибок в речи детей / Т. А. Христолюбова //

Альманах современной науки и образования. – Тамбов : Грамота, 2010. – № 2 (33). – С. 174-176.

Цейтлин, С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение : учебное пособие / С. Н. Цейтлин. – Издание второе, исправленное. – М., 1995. – 159 с.

Тетяйкина М.Н. (Саранск, МГУ им. Н.П. Огарева)

Обрядовая лексика как фрагмент диалектной языковой картины мира (на материале «Словаря русских говоров на территории Республики Мордовия»)

Аннотация. В статье рассматривается своеобразие обрядовой лексики, употребляющейся в русских говорах на территории Республики Мордовия, в лингвокультурологическом аспекте, выявляются особенности диалектной языковой картины мира.

Ключевые слова: обрядовая лексика; лексическая семантика; говоры; обрядовая деятельность; лингвокультурологический аспект; лингвокультурология; языковые ситуации; языковая картина мира; русский язык; методика русского языка в школе; методика преподавания русского языка; школьники.

Об авторе: Тетяйкина Марина Николаевна, студент 4 курса филологического факультета Национального исследовательского Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева (Саранск). Научный руководитель – кандидат филологических наук, доцент Т. И. Мочалова.

Контакты: 430005, Саранск, ул. Большевикская, 68/1; marina-tetjajkina@bk.ru.

Tetyaykina M.N. (Saransk, National Research Mordovian State University named after N.P. Ogarev)

Ritual vocabulary as a fragment of a dialect linguistic picture of the world (based on the material of the Dictionary of Russian dialects in the Republic of Mordovia)

Abstract. The article considers the peculiarity of ritual vocabulary used in Russian dialects on the territory of the Republic of Mordovia, in the linguistic and cultural aspect, reveals the features of the dialect linguistic picture of the world.

Keywords: ritual vocabulary; lexical semantics; dialects; ritual activities; linguocultural aspect; cultural linguistics; language situations; linguistic picture of the world; Russian language; methodology of the Russian language at school; methods of teaching the Russian language; pupils.

About the author: Tetyaykina Marina Nikolaevna, 4th year Student of the Philological Faculty of the National Research Mordovian State University named after N.P. Ogarev (Saransk).

В последние десятилетия в естественных и гуманитарных науках усиливается тенденция к изучению феномена человека. Диалектный материал бесспорно признан в лингвистической науке ценнейшим источником для лингвистических исследований, поскольку лексика говоров богата словами, отражающими своеобразие быта и нравов народа, является неиссякаемым источником знаний о жизни русского народа. Диалект – важнейшая часть национального языка, а «языковая личность носителя традиционной культуры диалектного общения» является первоосновой национальной языковой личности [Блинова 1984].

Обрядовая деятельность всегда была одним из важнейших показателей духовной культуры этноса, отражающих совокупность традиционных условных действий, которые символически передают и закрепляют взаимоотношения людей в социально значимых жизненных ситуациях. Заметим, что известны лишь отдельные работы, посвященные изучению лексики и фразеологии свадебного обряда на материале русских говоров Мордовии [Маслова, Мочалова 2013], однако комплексное описание обрядовой терминологии до сих пор отсутствует. Остановимся на рассмотрении обрядовой лексики, зафиксированной в «Словаре русских говоров на территории Республики Мордовия» [Словарь русских говоров на территории Республики Мордовия 2006].

В русских говорах на территории Республики Мордовия выявлены различные лексические единицы, связанные с номинацией участников обрядов, ритуальных предметов и действий. Слова данной группы объединяет интегральный компонент значения, связанный с наименованием обрядовых представлений. В зависимости от наличия в их смысловой структуре дифференциальных компонентов значения здесь можно выделить несколько подгрупп [Маслова, Мочалова 2013].

1. Наименования обрядов, религиозных праздников. Обряды являются частью традиционно-бытовой культуры каждого народа. В сельской местности они всегда были яркими, зрелищными и многолюдными мероприятиями. В исследуемых говорах представлена немногочисленная подгруппа слов, называющих непосредственно обряды: ²*гяде'лки* – ‘*обряд знакомства жениха с невестой, смотрины*’, *кще'нье* в 1 знач. – ‘*христианский обряд крещения кого-либо*’, ¹*тауси'на, тау'сень* – ‘*старинный*

обряд прославления праздника (обычно Рождества или Крещения) песнями, а также сама песня' и др. Религиозные праздники также занимали важное место в жизни народа. Вековые традиции до наших дней сохранили религиозные праздники, отмечаемые верующими в память о тех или иных событиях церковной истории или о почитаемых Святых: **введенъё** – 'религиозный праздник Введение в храм Богородицы', **звесеньё** – 'церковный праздник Вознесенье', **кочетки** – 'весенний праздник (22 мая), когда обливаются водой', **кузьмишник (кузьмушка)** – 'религиозный праздник', **кще'нье** во 2 знач. – 'церковный праздник Крещения Христа' и др.

2. Наименования участников обряда. Зафиксировано единичное обобщенное наименование набожного человека, соблюдающего религиозные обряды: **умоле'нный**. Более распространенными в говорах оказываются обозначения лиц, принимающих участие в каком-либо конкретном обряде. Так, частотны в говорах наименования участников свадебного обряда, поскольку неотъемлемой частью этого процесса являлось закрепленное последовательное представление и выступление действующих лиц. Участниками свадебного обряда становилась вся деревня, а иногда и две, если жених и невеста были из разных населенных пунктов. Особая роль в данном обряде отводилась жениху и невесте, однако они воспринимались не как двое влюбленных (в соответствии с современным пониманием брачных уз), а как представители двух семей. Например: **курник, марьяжник** – 'жених', **ярка, марьяжная** – 'невеста', **керя** – 'муж'. Разнообразны наименования других участников этого обряда, которые четко распределялись по принадлежности к родственникам жениха или невесты: **горной** – 'родственник невесты или жениха на свадьбе', **коробе'йный** – 'родственник невесты, везущий ее приданое в дом жениха'. Можно выделить также наименования, указывающие на то, что в свадебной процессии было много как помощников, так и зрителей: **гляделка** – 'женщина, присутствующая на свадьбе в качестве зрителя', **подсва'шья** – 'в старинном свадебном обряде: женщина, помогавшая свахе'.

Погребальный обряд принадлежит к типу переходных обрядов, в которых ритуально закрепляется перемена статуса человека, осмысленная в пространственных категориях – как выход из

одного мира и вход в другой [Макшева, Мочалова 2013]. Обряд включает в себя переход из «пространства жизни» в «пространство смерти», поэтому в говорах распространены названия самого похоронного процесса и поминовения усопшего, например: *годи-на* – ‘поминки в годовщину смерти кого-либо’, *покорон* – ‘похороны’. В русских говорах на территории Мордовии не представлены наименования участников похоронного обряда, но в то же время зафиксированы обозначения умершего человека: *упоконник*, *упоконница*, *упоконный* – ‘умерший человек’. В каждом обряде есть лица, которые выполняют определенные функции, например в похоронном обряде участвует *грабарь* – ‘могильщик’.

3. Наименования обрядовых предметов. В русских говорах Мордовии представлены многочисленные наименования различных атрибутов, используемых человеком в процессе обрядовой деятельности. Здесь можно выделить наименования одежды, кушаний, ритуальных предметов, необходимых для совершения того или иного обряда. Обязательным атрибутом свадебного обряда являлся *курник* – ‘украшенный лентами и цветами куст, который на второй день свадьбы несут из дома невесты к жениху’. Специально приготовленная одежда использовалась при проведении семейных календарных и прочих обрядов: *вылюдье* – ‘праздничная одежда’, *наряда (нарядка)* – ‘нарядная одежда’, *сак* – ‘праздничный жакет из черной материи’ и др. В сельской местности уделялось большое внимание внешнему виду участников свадебного обряда, поэтому использовались различные украшения одежды и головных уборов: *вершник* – ‘мужская шляпа, украшенная цветами и лентами, которую надевали участники свадебной процессии’. Важное значение имел внешний вид замужней женщины, так как изменение социального статуса обуславливало обязательное ношение головного убора: *кокошник*, *колбучок*, *косинка* – ‘головной убор замужней женщины в виде чепца, надевавшегося под платок’, *навойник* – ‘головной убор замужней женщины, повойник’.

Народная обрядовая еда – праздничная, ритуальная или церемониальная – не только средство удовлетворения жизненной потребности человека, но и важная форма социального общения, традиционная общественная ценность, несущая в себе символическую нагрузку: *поишлина* – ‘угощение по поводу свадьбы,

проводов в армию’, **таусенька** – ‘сдобная булочка или печенье, которые пекут перед Рождеством или Крещением’, **квашенник** – ‘свадебный пирог’. Такие угощения могли иметь особую символическую форму (**лесенка** – ‘печеное изделие из пресного теста в виде лестницы; печется на религиозный праздник Вознесенье’), определенные вкусовые качества, состав (**ключи** – ‘сладкое кушанье из творога, которое готовили к празднику Пасхи’, **кушанье** – ‘легкое угощение, которое подавалось на свадьбе подругам невесты (орехи, конфеты и т. п.)’ и др.).

4. Наименования обрядовых действий. Свадебный обряд совершался в диалектном сообществе в несколько этапов, при этом для каждого из них характерны были определенные ритуальные действия, процессы. Так, в свадебном обряде выделяются три основных этапа: предсвадебный, свадебный и послесвадебный. Большинство действий начиналось совершаться задолго до начала самой свадьбы. Причитания в доме невесты звучали не только в день свадьбы, но и задолго до нее. Мать невесты вместе с подругами сразу после помолвки оплакивали дочь. Причитание могло длиться от нескольких минут до нескольких часов и даже дней (с перерывом). Причем невеста тоже причитала, она начинала учить причитания с раннего возраста, еще не задумываясь о том, где их будет применять. Например, будущая невеста начинала учить причитания с 12 лет. Такая усиленная подготовка проходила потому, что свадебный обряд имел основополагающее значение для всей дальнейшей жизни человека, продолжения рода, поэтому он длился не 1-2 дня, а несколько недель или даже несколько месяцев. В русских говорах Мордовии зафиксированы следующие наименования этого этапа: **корить** в 3 знач. – ‘плакать с причитаниями’, **сироточка** – ‘старинная свадебная песня, плач’.

В предсвадебном обряде выделялось несколько последовательно следующих этапов. Начальный этап – помолвка: **поклон** – ‘объявление кого-либо женихом и невестой, помолвка’, **марьяжить** – ‘сватать’, **вечеринка** – ‘девичник в доме невесты накануне свадьбы’. Значимым в проведении свадебного обряда был второй день после свадьбы, который также праздновался, собирались родственники, друзья жениха и невесты, все

пели песни, танцевали: *снашиваться* – ‘*собирать после свадьбы вечеринку, вкладчину*’.

Таким образом, обрядовая лексика является особой формой хранения и отражения национально-культурной информации, становится основой для порождения символических значений в ценностно-смысловом пространстве этноса. В связи с этим глубоко значимо и обоснованно изучение языковой культуры и богатства лексики одних из социально важных обрядов – похоронный обряд, свадебный обряд. Основной целью этнолингвистических исследований является изучение лексических средств, отражающих языковую картину мира, материальный и духовный опыт какого-либо народа. Подобные исследования открывают широкие возможности для познания специфики обрядовых действий, ознакомления с их специфическими особенностями, связанными с различными факторами социальной жизни народа (бракосочетанием, трауром, используемой атрибутики в тех или иных ритуалах, символики одежды, цвета). Эти познания в определенной степени закладывают основы для ознакомления с обрядовой культурой этносов, с предпосылками возникновения ритуальных традиций, способствуют комментированию семантики, общности и различия оттенков их значения обрядовой лексики.

Литература

Блинова, О. И. Русская диалектная лексика / О. И. Блинова. – Томск : Изд-во Томского ун-та, 1984. – 133 с.

Макшева, Н. А. Лексика и фразеология свадебного обряда в русских говорах Мордовии / Н. А. Макшева, Т. И. Мочалова // Актуальные проблемы филологии и журналистики : сб. науч. тр. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2013. – С. 24-27.

Маслова, А. Ю. Этнолингвистическая репрезентация обрядовой деятельности во фразеологии русских говоров Республики Мордовия / А. Ю. Маслова, Т. И. Мочалова // Финно-угорский мир. – 2013. – № 2 (15). – С. 59-63.

Словарь русских говоров на территории Республики Мордовия / сост. Р. В. Семенкова, Л. К. Чикина. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1978–2006. – Т. 108.

Толкачёва Е.А. (Екатеринбург, УрГПУ)

**Изучение темы «Вводные конструкции» в 8 классе:
психолингвистический подход**

Аннотация. В данной статье представлен комплекс заданий, который был разработан для того, чтобы учащиеся средней школы лучше усвоили тему «Вводные конструкции». Упражнения предназначены для всех типов восприятия: аудиалов, визуалов и кинестетов. Было учтено, какое из полушарий лучше всего развито у учащихся: левое или правое. В каждом блоке задания расположены по уровню сложности: от простого к более сложному. Для наглядности были использованы специальные значки:



– визуал;



– левое полушарие;



– аудиал;



– правое полушарие;



– кинестет;



– концентрация внимания.

Ключевые слова: вводные конструкции; типы восприятия; языковые материалы; дидактические материалы; русский язык; методика русского языка в школе; методика преподавания русского языка; школьники; восьмиклассники; комплексы заданий.

Об авторе: Толкачёва Евгения Анатольевна, студент 4 курса ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург). Научный руководитель – к.ф.н., доц. Т. В. Гоголина.

Контакты: 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов 26; e.a.tolkachjova@uspu.me.

Tolkacheva E.A. (Ekaterinburg, USPU)

**Study of the topic “Introductory constructions” in grade 8:
psycholinguistic approach**

Abstract. This article presents a set of tasks that was developed to help secondary school students better understand the topic of “Introductory constructions”. The exercises are designed for all types of perception: auditory, visual, and kinesthetic. It was taken into account which of the hemispheres is best developed in students: the left or right. In each block, tasks are arranged by difficulty level: from simple to more complex. Special icons were used for clarity:



– visual;



– left hemisphere;



– audio;



– right hemisphere;



– kinesthet;



– concentration.

Keywords: introductory structures; types of perception; language materials; didactic materials; Russian language; methodology of the Russian language at school; methods of teaching the Russian language; pupils; eighth graders; sets of tasks.

About the author: Tolkacheva Evgenia Anatolievna, 4th year Student of the Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

В школьном курсе тема «Вводные конструкции» периодически вызывает затруднения у учащихся. Выбранный нами для рассмотрения тип синтаксических конструкций очень важен, так как благодаря ему говорящий или пишущий может охарактеризовать высказывание с позиции достоверности / недостоверности, обозначить источник сообщения, а также отношение к частям высказывания; выразить эмоциональную оценку и др. Изучение вводных конструкций требует системного подхода к освоению данной темы. Учителю-словеснику необходимо подбирать как традиционные, так и современные интересные методики для того, чтобы сформировать нужное представление о том, что вводные конструкции – значимое явление в синтаксисе. В Стандарте по русскому языку сказано, что учащийся должен иметь представление об этой синтаксической конструкции и уметь правильно её обособлять. Мы поставили перед собой цель расширить представления учащихся об вводных элементах, сделать так, чтобы они усвоили трёхаспектную характеристику данной синтаксической конструкции (семантику, структуру, функции). В связи с этим, комплекс заданий разбит на 3 блока, в каждом по 3 задания. Все задания сопровождаются условными обозначениями.

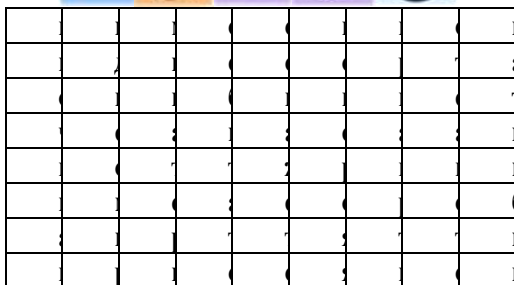
1 блок «Семантика вводных элементов»

Задание 1. Перед вами текст, в котором нужно выделить вводные элементы, определить их значения, место в предложении и способ выражения.

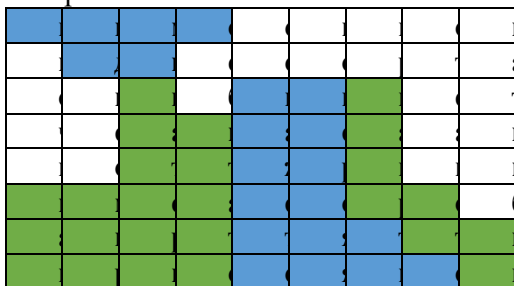


Безусловно, К. Серебренникову понравился вопрос, который задал один из зрителей. По-видимому, его автор – творческий человек, у которого очень богатое воображение. И, как водится, режиссёр постаралась грамотно аргументировать, почему решил-ся именно на столь смелый эпизод. Следовательно, после его слов дискуссия усиленно продолжилась. Откровенно говоря, это было одно из самых интересных обсуждений авторского фильма. Без сомнения, за счёт таких замечательных режиссёров, как К. Се-ребренников, российский кинематограф будет процветать.

Задание 2. Филворд. Найдите все вводные слова со следу-ющими значениями: неуверенность, отношение между частями высказывания. Выпишите их. Составьте предложения с данны-ми вводными словами.



Слова: видимо, например, кстати, так, кажется, вероятно, напротив:



Задание 3. Импровизация. С соседом по парте вытяните карточку со значениями вводных конструкций. По тем ролям, которые достались, составьте диалог, стоя у доски.



Образец: 1 ученик говорит, используя вводные слова со значением уверенности; 2 ученик строит свой ответ, используя вводные конструкции со значением неуверенности.

Карточки:

1 ученик: вводные слова со значением уверенности; 2 ученик: вводные слова со значением неуверенности.	1 ученик: вводные слова со значением эмоциональной окраски сообщения; 2 ученик: вводные слова с источником сообщения.	1 ученик: вводные слова - способ выражения мысли; 2 ученик: вводные слова, выражающие отношение между частями высказывания.
---	---	---

Блок 2. «Структура вводных конструкций»

Задание 1. Перед вами предложения, в которых есть пропуски. Восстановите лакуны, используя вводные элементы, выраженные разными способами. Запишите в тетрадь варианты, которые получились. В каждом предложении обозначьте способ выражения и место вводных конструкций.



Образец: Завтра, ..., будет хорошая погода.

Завтра, **возможно**, будет хорошая погода (вводное слово, образованное на базе наречий, находится внутри предложения);

Завтра, **как утверждают синоптики**, будет хорошая погода (вводная конструкция образована подобно предложению; находится внутри предложения);

Завтра, **по всей вероятности**, будет хорошая погода (вводная конструкция выражена словосочетанием, находится внутри предложения)

Предложения:

1. ..., *тест по истории будет на следующей неделе.*
2. *Новый фильм Ю. Дудя, ..., оказался в тренде.*

3. *Они прошли выпавшие на их долю испытания, ...*
4. *На день рождения Миши, ... , придут его одноклассники.*
5. *Пожарные приедут вовремя, ...*
6. *..., день начался с очень хороших новостей.*
7. *Семья Кирилловых, ... , приобретёт новый автомобиль.*

Задание 2. Перед вами 10 карточек. Найдите вводные конструкции, затем оторвите их. То, что было оторвано, запишите в тетрадь, указав способ выражения и место вводных элементов. Составьте предложения, используя представленные вводные конструкции.



Образец записи:

Предложение: **Очевидно**, завтра тебя похвалят, ведь ты качественно выполнил работу.

Очевидно:

- 1) вводное слово, образованное от наречия «очевидно»;
- 2) стоит в начале предложения.

Предложения, которые на карточках:

1. *По словам, мимике и жестам мы можем понять, правду ли он сказал.*
2. *По словам, Дмитрий с детства занимается футболом.*
3. *Может быть, завтра будет солнечно, тепло.*
4. *Лена может быть либо воспитателем, либо врачом, либо стюардессой.*
5. *Бесспорно, их проект стал лучшим, ведь ребята работали над ним в течение долгого времени.*
6. *Бесспорно прошло обсуждение новой кинокартины.*
7. *Откровенно говоря, Герману очень понравилось то, о чём говорилось на тренинге.*
8. *Откровенно говоря о случившемся, Зоя слушала священника.*
9. *Удивительное дело, наш парк преобразился за счёт долгожданной реставрации!*
10. *Удивительное дело однажды было в театре: все зрители отключили звук и вспышку на телефонах.*

Задание 3. Напишите небольшой фанфик/рассказ/ рецензию по книге (или же по сериалу/игре, словом, выберите то, что по душе). Обязательным условием является включение вводных конструкций с разными способами выражения. Обозначьте место вводных элементов. Свой текст представьте аудитории.



Блок 3 «Функции вводных элементов»

Задание 1. Внимательно послушайте предложения. Нужно выписать все вводные конструкции, которые встретились. Определите функции вводных элементов по предложенной таблице. Какая функция не представлена в таблице? Назовите её. Составьте предложения, используя встретившиеся вводные конструкции, прочитайте соседу по парте/учителю.



Высказывание с позиции достоверности / недостоверности	Источник сообщения + отношение к частям высказывания	Эмоциональная оценка

Предложения:

1. *К счастью, у него получилось починить машину, и они благополучно добрались до дома.*

2. *С детства Света упорно занималась гимнастикой, следовательно, сейчас она стала олимпийской чемпионкой.*

3. *Разумеется, они к двадцатому числу достроят дом.*

4. *Во-первых, успокойтесь, во-вторых, ещё не всё потеряно, отправим посылку в срок.*

5. *Может быть, его новая книга будет ещё интереснее, увлекательней.*

6. *Нечего греха таить, вы ответили неоднозначно, осталось много вопросов.*

7. *Прочитали бы что-нибудь из современной литературы, например, очень хорошее произведение Г. Служителя «Дни Савелия».*

Задание 2. Прочитайте прогнозы погоды. В какой поверите больше? Почему? Какие функции выполняют представленные вводные конструкции. Определите значения, способы выражения вводных слов.



Прогнозы:

1. Ср, 10 ноября: Возможно, будет переменная облачность, без осадков. Температура, скорее всего, следующая: днём -8° , ночью -12° . По всей вероятности, ветер восточный 3 м/с.

2. Чт, 11 ноября: Без сомнения, будет облачно, выпадет небольшой снег. Бесспорно, днём температура будет -1° , а ночью -8° . Ветер восточный 2 м/с.

3. Пт, 12 ноября: Нечего греха таить, будет облачно с небольшими осадками. К счастью, температура днём 1° , ночью -1° . Удивительное дело, ветер южный 2 м/с.

4. Сб, 13 ноября: По утверждению синоптиков, будет переменная облачность, без осадков. Температура днём 1° , ночью -3° . Ветер южный 3 м/с.

Задание 3. Напишите сказку или создайте комикс про вводные слова. Обязательно отразите все функции, которые они выполняют.



Литература

Баранов, М. Т. Русский язык. Справочник для учащихся / М. Т. Баранов. – М. : Просвещение, 2005. – 287 с.

Блинов, Г. И. Методика изучения пунктуации в школе / Г. И. Блинов. – М. : Просвещение, 1990. – 208 с.

Валгина, Н. С. Современный русский язык / Н. С. Валгина. – М. : Дело, 2000. – 378 с.

Григорян, Л. Т. Обучение пунктуации в средней школе / Л. Т. Григорян. – М. : Педагогика, 1982. – 120 с.

Ломизов, А. Ф. Методика пунктуации в связи с изучением синтаксиса / А. Ф. Ломизов. – М., 1959. – 288 с.

Прияткина, А. Ф. Русский язык: Синтаксис осложнённого предложения : учеб. пособие/ А. Ф. Прияткина. – 2-е изд. – М. : Флинта, 2019. – 180 с.

Трубина Т.В. (Екатеринбург, УрГПУ)

**Формирование грамматических понятий в школе
(на примере темы «Определение»)**

Аннотация. Предметом изучения в статье является формирование грамматических понятий у учащихся средней школы. На примере определения рассмотрена специфика изучения второстепенных членов предложения. Определение в школьных учебниках трактуется с точки зрения его семантики, категориального значения, как второстепенный член предложения, обозначающий качества, свойства и признаки предметов и явлений. Приложение среди разновидностей определений стоит особняком. Приложение определяется тоже со структурно-семантической стороны: как определение, выраженное существительным в том же падеже, что и определяемое слово. Отсюда возникает несколько проблем, демонстрирующих, с одной стороны, непоследовательность в изучении определения, с другой – трудности анализа данного второстепенного члена предложения. Созданный дидактический комплекс по изучению тем «Определение» и «Приложение как разновидность определения» для обучающихся 8 классов дополняет задания школьных учебников и направлен на формирование ясности понимания грамматической специфики определения, особенно его синкретизма и приложения как вида определения. Комплекс может быть использован при изучении темы «Второстепенные члены предложения» в 8 классах.

Ключевые слова: формирование грамматических понятий; грамматические понятия; грамматика русского языка; второстепенные члены предложения; синкретизм; русский язык; методика русского языка в школе; методика преподавания русского языка; школьники; восьмиклассники.

Об авторе: Трубина Татьяна Викторовна, студент 5 курса ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург). Научный руководитель – к.ф.н., доц. Т. В. Гоголина.

Контакты: 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов 26; tanya.trubina.96@mail.ru.

Trubina T.V. (Ekaterinburg, USPU)

**Formation of grammatical concepts in school
(on the example of the topic “Definition”)**

Abstract. The subject of the article is the formation of grammatical concepts in secondary school students. Using the definition example, we consider the specifics of studying minor members of the sentence. Definition in school textbooks is interpreted in terms of its semantics, categorical meaning, as a secondary member of the sentence, denoting the qualities, properties and attributes of objects and phenomena. The app stands out from the other types of definitions. The application is also defined from the structural and semantic side: as a definition expressed by a noun in the same case as the defined word. This leads to several problems that demonstrate, on the one hand, inconsistency in the study of the definition, and, on the other, difficulties in analyzing this minor member of the sentence. The created didactic complex for studying the topics “Definition” and “Application as a type of definition” for students in grades 8 complements the tasks of school textbooks and is aimed at forming a clear understanding of the grammatical specifics of the definition, especially its syncretism and application as a type of definition.

The complex can be used when studying the topic “Secondary members of the sentence” in grades 8.

Keywords: the formation of grammatical concepts; grammatical concepts; Russian grammar; minor members of the proposal; syncretism; Russian language; methodology of the Russian language at school; methods of teaching the Russian language; pupils; eighth graders.

About the author: Trubina Tatyana Viktorovna, 5th year Student of the Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

В школьной практике, как правило, преобладает формальный подход к разбору предложения: подчёркивание, обозначение частеречного способа выражения и графической фиксации порядка следования членов предложения (так называемая схема простого предложения).

Семантика второстепенных членов предложения включает в себя категориальное и частное значения, а с точки зрения структурных признаков приоритетными являются следующие: способ выражения, вид синтаксической связи и синтаксическая позиция [Гришина 2007: 34].

В школьных учебниках при изучении темы «Определение» не все указанные семантические и структурные признаки находят своё отражение.

Определение в школьных учебниках трактуется с точки зрения его семантики, категориального значения, как второсте-

пенный член предложения, обозначающий качества, свойства и признаки предметов и явлений.

Приложение среди разновидностей определений стоит особняком, а в учебнике Л. М. Рыбченковой и др. даже не выделяется такой вид определения (о приложении говорится только в разделе «Обособленные члены предложения») [Рыбченкова 2013: 84].

Возникает несколько проблем, демонстрирующих, с одной стороны, непоследовательность в изучении определения, с другой – трудности анализа данного второстепенного члена предложения: 1) следующие после теоретической части упражнения, как правило, направлены лишь на выяснение структурных признаков определений (определение вида определения), а частное значение определений забывается; 2) выявление синкретизма несогласованных определений (сочетание значений дополнения или обстоятельства) базируется только на задавании вопросов от определяемого слова к определению: *мысль (о чём? какая?) о бегстве, путь (какой? к чему?) к совершенству, дом (какой? где?) в деревне*. Очевидно, что подобные несовершенства не ведут к ясности понимания грамматической специфики члена предложения, особенно его синкретизма.

Синкретизм определения можно объяснить, если принять во внимание последний структурный признак членов предложения, не актуализированный в школьном курсе синтаксиса, – синтаксическую позицию члена предложения. Об этом вскользь говорится в учебнике В. В. Бабайцевой «Русский язык. Теория. 5–9 кл.», в котором представлен своеобразный алгоритм выявления второстепенных членов предложения: «Чтобы определить вид второстепенного члена предложения, нужно найти слово, от которого оно зависит [т. е. обозначить его синтаксическую позицию – Е. Г.], выяснить, что он обозначает, на какой вопрос отвечает и какой частью речи выражен» [Бабайцева, Чеснокова 2012: 214]. Как видно, данные пошаговые действия квалификации второстепенных членов предложения основываются на их структурно-семантических свойствах, однако далее второстепенные члены предложения интерпретируются, помимо их определения, лишь с опорой на задавание вопроса и способ их частеречного выражения, а вопрос о синтаксической позиции второстепенного члена предложения в учебнике практически не развивается.

Разработанный дидактический комплекс дополняет задания школьных учебников и направлен на формирование ясности понимания грамматической специфики определения, особенно его синкретизма и приложения как вида определения. Тема «Приложение» особенно трудна в освоении, так как во многих школьных учебниках не выделяется такой вид определения или не уделяется должного внимания.

Задания по теме «Определение»

1 тип задания. Выявление синкретизма несогласованных определений. Составление словосочетаний.

Инструкция для обучающихся: сравните группы словосочетаний. Объясните, почему к одной группе можно задать два вопроса, а к другим только по одному? Как называется такое синтаксическое явление? Приведите свои примеры.

1. Ремонт (чего? какой?) дома, засолка (чего? какая?) капусты.

2. Бриз (какой?) морской, ответ (какой?) правильный.

Примеры обучающихся _____

2 тип задания. Выявление синкретизма несогласованных определений. Составление предложений по алгоритму.

Инструкция для обучающихся: проанализируйте предложение с точки зрения наличия многозначных (синкретичных) членов предложения.

Составьте и проанализируйте два предложения с синкретичными членами по образцу.

Образец. *Поезд из Москвы прибыл без опоздания.*

Поезд (какой?) из Москвы.

Поезд прибыл (откуда?) из Москвы.

Из Москвы – многозначный член предложения, так как отвечает на два вопроса (какой? откуда?) (вопрос определения и вопрос обстоятельства) и совмещает значение определения и обстоятельства места.

Метла хорошо метет (пословица).

Примеры обучающегося _____

3 тип задания. Определение синтаксической позиции.

Инструкция для обучающихся: определите вид второстепенного члена предложения. Для этого необходимо найти слово,

от которого оно зависит (т. е. обозначить его синтаксическую позицию), выяснить, что оно обозначает, на какой вопрос отвечает и какой частью речи выражено.

1) *После зимы в квартире с отсыревшими стенами приходится ложиться в госпиталь, так как болезни обостряются.*

2) *Домик с тенистым садом стал местом тихого отдыха для двух стариков (Зощенко).*

3) *Стены избы были черны и мрачны, промежутки между брёвнами, серо-грязного цвета, указывали на давным-давно истлевший мох (Григорovich)*

4) *Борода огромной величины и расположения заросла по всему лицу почти под самые глаза (Лесков)*

5) *Мальчик с заплаканными, испуганными глазами застает его встревожиться (Тургенев)*

4 тип задания. Выявление отличий между несогласованным определением, дополнением и синкретичным ЧП. Определение синтаксической позиции.

Инструкция для обучающихся: заполните таблицу, используя слова для справок.

Луч прожектора, годы войны, строительство кораблей, пирожки с капустой, куртка из кожи, прогулки по вечерам, поезд из Казани, жизнь в деревне, лестница наверх, воспоминания о молодости, стиль Куприна.

Вид ВЧП	Несогласованное определение	Дополнение	Определение с обстоятельственной семантикой (синкретичный ЧП)
Аргументы			

Комментарий. Для того чтобы заполнить данную таблицу, необходимо выявить, какими членами предложения являются присубстантивные словоформы, опираться на лексико-семантическую валентность определяемого существительного: если это существительное конкретное, то зависимую словоформу

следует квалифицировать как несогласованное определение; если существительное абстрактное, отглагольное или в его значении есть семантика интеллектуальной деятельности, то зависимое существительное будет выполнять роль не определения, а дополнения. Синкретизм более свойствен определениям с обстоятельственной семантикой и обусловлен он столкновением структурных и семантических признаков членов предложения: присубстантивная позиция, свойственная определениям, и временная или пространственная семантика, свойственная обстоятельствам.

5 тип задания. Составление кластера.

Инструкция для обучающихся: составьте кластер на тему «Определение».

Комментарий. Кластер – это графическая форма организации информации, при которой выделяются основные смысловые единицы. Они фиксируются в виде схемы с обозначением всех связей между ними. Схема представляет собой изображение, способствующее систематизации и обобщению учебного материала. Пример кластера см. приложение № 1.

Задания по теме

«Приложение как разновидность определения»

1 тип задания. Трансформация предложений: вставка слов в лакуны.

Инструкция для обучающихся: восстановите предложения, используя слова для справок.

1. Белые чайки _____ с криком носились над Доном.
2. Вспоминая о бабочке _____, большинство людей скажет, что это сельскохозяйственный вредитель, питающийся листьями капустных кочанов.
3. Низко над горизонтом показался самолет _____.
4. Гриб _____ заражает растение на стадии цветения.
5. Соловей _____ – птица счастья.

Слова для справок: для рыболовства, рыболовные, рыболовы; капустной, капустнице, на капусте; разведчик, разведывательный, для разведки; паразитный, паразит; певчий, певун, поющий.

Инструкция для обучающихся: какое синтаксическое явление наблюдается в предложениях? Приведите аргументы, доказывающие целесообразность использования приложений в данных предложениях.

Аргументы обучающихся: _____

2 тип задания. Сравнительный анализ текстов. Сочинение.

Инструкция для обучающихся: прочитайте два текста.

1 текст. Картина «Февральская лазурь» – одно из лучших полотен известного художника-пейзажиста И. Э. Грабаря. Яркое солнце освещает рощу. Стройные девочки-березки белеют, как свечи, на фоне лазурного неба. Кажется, что подростки-деревца тоненькими ветками-ручками тянутся навстречу далекому солнцу.

2 текст. Картина «Февральская лазурь» – одно из лучших полотен известного художника И. Э. Грабаря. Яркое солнце освещает рощу. Стройные березки белеют, как свечи, на фоне лазурного неба. Кажется, что деревца тоненькими ветками тянутся навстречу далекому солнцу.

Инструкция для обучающихся: как изменилось содержание текста? Какова роль приложений в тексте? (указывают на вид деятельности, качества предметов, помогают создать художественный образ).

Напишите два варианта одного сочинения на тему «Ожившая картина И. И. Шишкина «Утро в сосновом лесу»». 1 вариант – в создании художественного образа использовать согласованные/несогласованные определения; 2 вариант – в создании художественного образа использовать приложения.

3 тип задания. Истинные/ложные утверждения.

Инструкция для обучающихся: составьте пять истинных и пять ложных утверждений о приложении как разновидности определения (*обучающиеся в течение 15-20 минут на отдельных листах выполняют задание*). Поменяйтесь листами с утверждениями. Со всеми ли вы утверждениями согласны? На обсуждение выносятся спорные вопросы.

Например: приложение вместе с определяемым словом служит для обозначения одного и того же предмета (истинное утверждение); приложение – это определение, выраженное

именем прилагательным, которое дает другой признак, характеризующий предмет (ложное утверждение).

4 тип задания. Трансформация предложений. Исправление построения предложений.

Инструкция для обучающихся: в некоторых предложениях нарушено построение. Исправьте ошибки. Запишите предложения. Что нужно помнить о написании несогласованных предложений? Приведите три примера правильного построения предложений с несогласованными приложениями.

1. *Мы встретились, отъехав от города Сочи несколько километров.*

2. *В кинофильме «Войне и мире» С. Бондарчук прекрасно сыграл Пьера Безухова.*

3. *О своём отношении к классической музыке В.П. Астафьев написал в «Постскриптуме».*

4. *О своём отношении к классической музыке В.П. Астафьев написал в очерке «Постскриптуме».*

5. *«Войне и мире» С. Бондарчук прекрасно сыграл Пьера Безухова.*

6. *Утром ребята уже были на туристической базе «Радуге».*

5 тип задания. Сочинение с целью систематизации и обобщения знаний.

Инструкция для обучающихся: сочините синквейн/сказку/стихотворение, которое бы раскрывало сущность понятия «Приложение».

Комментарий. Данное задание направлено на систематизацию и обобщение знаний, полученных при изучении темы «Приложение».

Успех в усвоении темы «Второстепенные члены предложения» в значительной степени зависит от того, насколько в ходе обучения учитывается внутренняя связь между этими этапами. Структурно-семантический подход в сочетании с психолингвистическим, преемственность, систематичность в формировании грамматических понятий – это предупреждение речевых ошибок у школьников.

Литература

Бабайцева, В. В. Русский язык. Теория. 5–9 кл. : учеб. для общеобразоват. учреждений / В. В. Бабайцева, Л. Д. Чеснокова. – М. : Дрофа, 2012. – 319 с.

Белошапова, В. А. Слово как объект синтаксиса / В. А. Белошапова // Современный русский язык. – М., 1989. – С. 651-654.

Валгина, Н. С. Синтаксис современного русского языка : учебник / Н. С. Валгина. – М. : Агар, 2000. – 416 с.

Гришина, О. М. Главные и второстепенные члены предложения / О. М. Гришина // Начальная школа плюс ДО и ПОСЛЕ. – 2007. – № 3.

Коновалова, Н. И. Психолгвистика речевой способности : учебное пособие / Н. И. Коновалова. – Екатеринбург, 2015. – 121 с.

Разумовская, М. М. Русский язык : учеб. для 8 класса общеобразоват. учреждений / М. М. Разумовская, П. А. Лекант. – М. : Дрофа, 2013. – 285 с.

Рыбченкова, Л. М. Русский язык. 8 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений / Л. М. Рыбченкова, О. М. Александрова. – М. : Просвещение, 2013. – 223 с.

Тростенцова, Л. А. Русский язык : учеб. для 8 кл. общеобразоват. организаций / Л. А. Тростенцова, Т. А. Ладыженская [и др.]. – М. : Просвещение, 2014. – 271 с.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования в ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1644, от 31.12.2015 № 1577. – 41 с.

Чечулина, Л. С. Формирование понятия *грамматическое значение* в средней школе / Л. С. Чечулина, Т. В. Гоголина // Филологический класс. – 2006. – № 1 (15). – С. 12-16.

Филонова Т.А. (Екатеринбург, УрГПУ)

**Синтаксические задания в Основном
государственном экзамене по русскому языку:
комплексная подготовка школьников**

Аннотация. Автором статьи рассматриваются типы синтаксических заданий, представленных в ОГЭ по русскому языку в 9 классе. Детально представлена одна из синтаксических тем – «Словосочетание». Кроме того, рассмотрены классификации синтаксических ошибок в работах таких лингвистов, как С. Н. Цейтлин, Н. Н. Алгазиной, В. И. Капинос. Опираясь на анализ письменных работ учащихся, выделены основные типы синтаксических ошибок. Разработан и представлен дидактический комплекс по теме «Словосочетание». Для выполнения заданий данного дидактического комплекса, а также при выполнении других синтаксических заданий, представлены базовые алгоритмы, которые являются одним из эффективных способов выполнения тех или иных заданий.

Ключевые слова: синтаксические задания; синтаксис русского языка; русский язык; методика русского языка в школе; методика преподавания русского языка; школьники; девятиклассники; ОГЭ; основной государственный экзамен; подготовка к экзаменам; проверка знаний; экзаменационные задания; словосочетания; синтаксические ошибки; дидактические комплексы.

Об авторе: Филонова Татьяна Анатольевна, студент 6 курса ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург). Научный руководитель – к.ф.н., доц. Т. В. Гоголина.

Контакты: 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов 26; fita_29@mail.ru

Filonova T.A. (Ekaterinburg, USPU)

**Syntactic exercises in the Main State Exam in Russian:
comprehensive training for schoolchildren**

Abstract. The author of the article considers the types of syntactic tasks presented in the Unified State Examination on the Russian language in the 9th grade. One of the syntactic topics, “Collocation,” is presented in detail. In addition, the classification of syntactic errors in the work of such linguists as S. N. Tseitlin, N. N. Algazina, V. I. Kapinos is considered. Based on the analysis of the written works of students, the main types of syntax errors are highlighted. A didactic complex on the topic “Collocation”

was developed and presented. To complete the tasks of this didactic complex, as well as when performing other syntactic tasks, the basic algorithms are presented, which are one of the effective ways to complete certain tasks.

Keywords: syntactic tasks; syntax of the Russian language; Russian language; methodology of the Russian language at school; methods of teaching the Russian language; pupils; ninth graders; MSE; main state exam; preparation for exams; check of knowledge; examination tasks; phrases; syntax errors; didactic complexes.

About the author: Filonova Tatyana Anatolyevna, 6th year Student of the Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

С момента введения новой формы проведения экзамена по русскому языку тема подготовки учащихся к Основному государственному экзамену стала одной из самых важных и актуальных, потому что главным показателем работы учителя являются результаты Основного государственного экзамена учащихся школы.

Итоговая аттестация – первая серьезная проверка результатов учебной деятельности и ученика, и учителя.

Показателем подготовленности обучающегося являются и знания, и умения применять их в практической деятельности. Объектом контроля являются комплексы знаний, умений и навыков, составляющие ту или иную компетенцию. Задания, которые предлагаются на экзамене по русскому языку, проверяют все виды компетенций:

- лингвистическую;
- языковую;
- коммуникативную.

Подготовка к итоговой аттестации – это всегда ответственный процесс.

Хотелось бы подробнее остановиться на синтаксических заданиях, представленных в Основном государственном экзамене по русскому языку в 9 классе, т. к., во-первых, выполнение таких заданий вызывает наибольшее затруднение у учащихся; во-вторых, при выполнении творческих заданий учащиеся сталкиваются с трудностями при построении предложений и связного текста в целом.

В 2002 году на территории Российской Федерации введена Государственная итоговая аттестация (ГИА-9).

С момента введения новой формы экзамена по русскому языку тема подготовки учащихся к Основному государственному экзамену стала одной из самых актуальных.

Основной государственный экзамен представляет собой форму организации экзаменов с использованием заданий стандартной формы, выполнение которых позволяет установить уровень освоения федерального государственного стандарта основного общего образования.

Основной государственный экзамен по русскому языку представляет собой письменный экзамен, на выполнение которого отводится 3ч.55 мин. Каждый ученик получает контрольно-измерительные материалы, задания которых ему необходимо выполнить за отведенное время. Контрольно-измерительные материалы Основного государственного экзамена по русскому языку состоят из трёх частей:

Часть 1 включает в себя одно задание и представляет собой небольшую письменную работу по прослушанному тексту (*сжатое изложение*). Исходный текст для сжатого изложения прослушивается 2 раза. На выполнение первой части работы отводится 85 мин.

Часть 2 выполняется на основе прочитанного текста. Она состоит из 14 заданий (2-14). Ответы к этим заданиям записываются в виде слова (словосочетания), числа или последовательности цифр в поле ответа в тексте работы. На выполнение этой части работы отводится 70 мин.

Часть 3 выполняется на основе того же текста, который дан для работы над заданиями 2 части. Приступая к части 3, нужно выбрать одно из трёх предложенных заданий (15.1, 15.2, 15.3) и дать письменный развёрнутый аргументированный ответ. По форме это задание представляет собой сочинение-рассуждение. Примерное время – 80 мин., т. к. подчас тестовая часть выполняется быстро, а сочинение требует длительных раздумий.

С 2020 года структура Основного государственного экзамена изменилась. «В экзаменационной работе 2020 г. по сравнению с 2019 г. сохранена структура работы, задания 1 и альтернативные задания (9.1; 9.2; 9.3) и система их оценивания. В 2020 г. изменено количество заданий в экзаменационной работе с 15 до 9, изменён первичный балл за выполнение работы с 39 до 33.

Экзаменационная работа по русскому языку 2020 г., как и работа 2019 г., состоит из трёх частей. Однако если в предыдущем варианте контрольных измерительных материалов все три части были связаны между собой общетематической направленностью, то в версии КИМов за 2020 г. текст для сжатого изложения (часть 1) по содержанию не связан с частями 2 и 3 работы. При этом изменилась жанровая специфика текста для изложения. Экзаменуемые, выполняя новую экзаменационную работу, могут сжато передавать содержание текстов различных жанров (путевые заметки, записки, очерк, рецензия, дневник и т. д.).

Изменилось содержание части 2 экзаменационной работы. Если в работе 2019 г. части работы 2 и 3 выполнялись на основе одного и того же прочитанного текста, то экзаменационная работа 2020 г. предусматривает выполнение на основе текста для чтения только трёх заданий.

Экзаменационная работа предполагает выполнение экзаменуемым различных видов анализа языкового материала, для чего в части 2 работы дано 7 заданий: 4 задания (задания 2-5) проверяют умение выполнять орфографический, пунктуационный, грамматический анализ; 3 задания (задания 6-8) нацелены на анализ текста, а именно проверяют глубину и точность понимания содержания текста, выявляют уровень постижения экзаменуемыми культурно-ценностных категорий текста: понимание проблемы, позиции автора или героя; характеристика героя; понимание отношений синонимии и антонимии, важных для содержательного анализа текста; опознавание изученных средств выразительности речи» [<http://www.fipi.ru/>].

На экзамене по русскому языку проверяются разнообразные умения и навыки девятиклассников, а именно:

«– письменно передавать содержание прослушанного текста в виде сжатого изложения, используя разные способы передачи информации;

– читать текст и анализировать его содержание;

– проводить разнообразные виды анализа языковых явлений, представленных в прочитанном тексте;

– писать небольшое по объему сочинение-рассуждение; убедительно аргументировать свою точку зрения, приводя доказательства; уместно употреблять цитирование» [<http://www.fipi.ru/>].

В соответствии с требованиями ФГОС программа по русскому языку в школьном курсе должна способствовать развитию у школьников трех основных компетенций: лингвистической, языковой и коммуникативной, поэтому на уроках русского языка дети должны получать необходимые знания по всем основным разделам, которые помогут ребенку успешно освоить курс русского языка и сдать экзамен. Комплексный характер экзаменационной работы позволяет проверить и оценить разные стороны подготовки обучающихся. Наиболее сложными по-прежнему являются синтаксические задания.

Рассмотрим, какие синтаксические задания и упражнения М. Р. Львов в «Словаре-справочнике по методике русского языка» определяет как наиболее важные: «выявление связей между словами в словосочетании и предложении с помощью вопросов, постановка вопроса к члену предложения; синтаксический разбор разных видов: общая характеристика разбираемого предложения, а также его составных частей; указание членов предложения и их характеристика; объяснение пунктуации; выделение словосочетаний и их характеристика; составление различных схем предложений; указание внутренних связей в них. <...>» [Львов 1988: 128].

По мнению А. К. Аксеновой, «синтаксические упражнения, кроме языковых целей – раскрытия значения словоформы (*вошел в дом, но вышел из дома*), определения типа предложения по интонации (вопросительное, восклицательное, повествовательное), главных и второстепенных членов, – выполняют и речевые задачи: закрепления умений пользоваться различными структурами простого предложения, правильно отвечать на вопросы, используя разнообразные словоформы (*Куда ты идешь? – Я иду в театр; Где ты был? – Я был в театре.*)

Традиционно синтаксические упражнения делятся на три группы в зависимости от основной цели работы с ними:

1) аналитические, требующие наблюдения за построением словосочетания или предложения и некоторого его анализа. Аналитические упражнения в большинстве своем выполняют чисто языковые задачи;

2) конструктивные, предполагающие некоторые изменения, дополнения, которые должны внести школьники в готовый или

частично готовый речевой материал. Конструктивные упражнения могут быть и языковыми, и речевыми.;

3) творческие речевые упражнения, включающие составление словосочетаний и предложений по картинке, опорному слову, по теме, на основе имеющегося у детей опыта, работу с диалогом (ответ на вопрос или постановка вопроса к ответу) [Аксенова 2004: 85-96].

Проанализировав точки зрения лингвистов, можно сделать вывод: качественно выполнить синтаксические задания помогут знания теоретических основ синтаксиса, которые закладываются еще в начальной школе. На следующей ступени обучения эти понятия углубляются и расширяются, происходит преемственность между ступенями обучения.

Для качественной подготовки учеников к выполнению синтаксических заданий нужно использовать определенные упражнения. Рассмотрим типологию синтаксических упражнений, предложенных известными лингвистами.

Е. И. Литневская и В. А. Багрянцева выделяют следующие типы синтаксических упражнений:

«1) определение структуры словосочетания: найти главное слово, зависимое, определить вид подчинительной связи;

2) выписать из предложения словосочетания, отграничив их от однородных членов и грамматической основы предложения;

3) найти и выделить определенные члены предложения, указать, чем они выражены;

4) определение роли порядка слов и логического ударения в приведенных предложениях;

5) группировка единиц по общности синтаксических признаков (например, предложения с разными типами сказуемого);

6) видоизменение синтаксических единиц (например, заметить согласованные определения несогласованными);

7) составление схематического изображения изучаемого явления для предложений упражнения (например, схему расположения обобщающего слова и однородных членов в каждом из приведенных предложений);

8) составление словосочетания или предложения заданной структуры;

9) внесение в предложение элементов с заданными характеристиками (например, имеющие уточняющее или поясняющее значение, или распространяющие второстепенные члены);

10) исправление ошибок в предложениях с однородными, обособленными членами (например, в предложениях с деепричастным оборотом);

11) замена неосновных средств связи частей сложноподчиненного предложения на основные;

12) замена членов предложения придаточными частями и наоборот;

13) составление схем простого и сложного предложения» [Литневская, Багрянцева 2006: 525].

При выполнении ОГЭ по русскому языку в 9 классе обучающиеся сталкиваются со следующими видами синтаксических заданий:

- определение грамматической основы предложения;
- установление количества грамматических основ в сложном предложении;
- нахождение предложения по заданной структуре (например, бессоюзное сложное предложение);
- преобразование словосочетания одного вида в синонимическое по значению словосочетание другого вида и др.

С какими трудностями приходится сталкиваться ученикам при выполнении синтаксических заданий?

В первую очередь, это трудности, связанные с решением тестовой части; во-вторых, трудности при написании творческих работ, т. к. если ученики не умеют выделять грамматическую основу, в которой содержится основная мысль предложения, испытывают трудности при согласовании слов в предложении, они не смогут грамотно написать творческую часть экзаменационной работы.

С. Н. Цейтлин и В. И. Капинос предлагают следующую классификацию синтаксических ошибок:

- а) несоответствие норме употребления;
- б) согласование сказуемого с подлежащим;
- в) речевые недочеты, связанные с использованием в предложении однородных членов;

г) речевые ошибки, связанные с употреблением причастных оборотов;

д) речевые ошибки, связанные с употреблением деепричастных оборотов;

е) порядок слов в предложении;

ж) ошибки в сложносочиненных предложениях;

з) ошибки в сложноподчиненных предложениях [Цейтлин 1997: 125-135].

Рассмотрим, в чем заключается система подготовки к выполнению синтаксических заданий в ОГЭ по русскому языку.

Одной из главных задач уроков русского языка в школе была и остается задача формирования у школьников орфографической и пунктуационной грамотности.

Выполнение синтаксических упражнений носит комплексный характер: ребята не просто осваивают материал, связанный с синтаксисом и пунктуацией, но и учатся образовывать слова, правильно строить предложения и собственные связные высказывания.

При подготовке к экзамену и на уроках повторения и закрепления изученных тем в разделе «Синтаксис» можно использовать упражнения, которые представлены авторами учебников, но также можно предложить учащимся выполнение упражнений, которые построены таким же образом, как и задания экзаменационной работы. Такие упражнения можно объединить в группы типовых заданий, которые направлены на отработку конкретной темы:

– Типология заданий № 7 – типы связи в словосочетании.

Например:

1. Повторение сведений о словосочетании.

1. Закончим высказывания:

Если оба слова в словосочетании изменяются – это ... (согласование)

Если зависимым словом является существительное, употребленное в том или ином падеже, – это ... (управление)

Если слова связаны только по смыслу – это ... (примыкание)

При замене словосочетания синонимичным оставляем без изменения ... (главное слово).

2. «Разминка»

Заменить тип связи в словосочетании. Выполняем задания по замене словосочетаний синонимичными. Задания выполняем устно.

- Замените словосочетания, построенные на основе согласования, синонимичным словосочетанием со связью управление.

Дружеский совет (совет друга)

Понимающий человек (человек с пониманием)

- Замените словосочетания, построенные на основе управления, синонимичным словосочетанием со связью согласования.

Красота души (душевная красота)

Встреча друзей (дружеская встреча)

3. Лингвистический диктант

Заменить в тексте подчеркнутые словосочетания синонимичными.

Дом из кирпича. Во дворе стоит глубокая миска с водой. В неё хозяйка бросает хлебные корки. Молодой петух беззаботно гулял по двору. Щенок Фунтик прыгнул со смелостью к миске и вытащил из воды съедобную корку. Петух со злобой посмотрел на Фунтика.

При выполнении такого рода заданий ученик должен знать, что такое словосочетание; виды подчинительной связи между главным и зависимым словом в словосочетании: согласование, управление, примыкание. Данные упражнения способствуют закреплению знаний и по разделу «Грамматика», т. к. для того чтобы правильно определить вид подчинительной связи, ученик должен знать, словами каких частей речи выражены главное и зависимое слова. Такие задания также направлены на выполнение творческих работ экзаменационной работы: у учащихся не возникает трудностей при синонимичной замене выражений, при согласовании слов.

– Типология заданий № 8, 11, 12 – Сочинительная и подчинительная связь между частями сложного предложения. Грамматическая основа предложения.

Например:

Задание по тексту

Текст заготовлен на доске. В процессе работы с предложениями учащиеся объясняют постановку знаков препинания и

виды связи между частями сложного предложения на месте цифр; выделяют грамматические основы предложений:

У каждого человека есть друзья, (1) и только благодаря дружбе человек может проявить лучшие черты своего характера. Владимир Высоцкий в своей песне очень точно подметил ситуацию, (2) когда некто «оказывается вдруг» другом. На самом деле, (3) ситуации, (4) в которых друг спасает друга от верной смерти, (5) случаются редко. А вот разные досадные мелочи приключаются часто, (6) и именно в этих мелочах проявляются истинные человеческие отношения».

– Типология заданий № 13 – СПП с несколькими придаточными предложениями, виды подчинительной связи придаточных.

Например:

Цифровой диктант

По схемам предложения определите тип подчинения.

Что?

1. [], (как ...), (как ...).

Когда? Что?

2. (Когда ...), [], (что ...).

Что? Куда?

3. [], (как ...), (где ...).

Что? Какого?

4. [], (как ...), (которого ...).

Где?

5. (Где ...), (где ...), [].

Последовательное 3,4

Однородное 1,5

Параллельное (неоднородное) 2

Итак, нами рассмотрены различные типы синтаксических заданий в ОГЭ по русскому языку в 9 классе, описана типология упражнений для подготовки к выполнению такого рода заданий. Далее детально остановимся на одной из синтаксических тем – «Словосочетание» и представим дидактический комплекс по данной теме.

Вопрос об объеме понятия *словосочетание* много раз поднимался в отечественном языкознании. Существуют разные точки зрения по данной теме, которые нашли отражение в со-

здании учебно-методических комплексов, предназначенных для преподавания русского языка в школах различного уровня.

Рассмотрим наиболее известные точки зрения. Одни ученые понимают словосочетание «как любое грамматическое соединение пары полнозначных слов». Это *первое направление* – формальное (представитель Ф. Ф. Фортунатов). Эта точка зрения заключается в том, что словосочетание и предложение рассматриваются в одном ряду, при этом понятие словосочетания шире, чем предложение.

Второе направление связано с именем В. В. Виноградов предлагает иной взгляд на представленную синтаксическую единицу и разграничивает понятие «словосочетание» и понятие «предложение», опираясь на функциональный подход к обоим.

Особый интерес представляет точка зрения А. А. Шахматова: «Словосочетанием называется такое соединение слов, которое образует грамматическое единство, обнаруживаемое зависимостью одних из этих слов от других» [Шахматов 2001: 624].

В этом случае словосочетания выделяются из предложения, а предложения относятся к разряду словосочетаний.

Третье направление связано с исследованиями В. А. Белошапковой. «Словосочетание – непредикативное соединение на основе синтаксической связи слова с формой слова или формы слова с формой слова. Таким образом, к словосочетаниям относятся любые непредикативные сочетания знаменательных слов, в том числе и сочинительные» [Белошапкова 1977: 425]. Исходя из данного определения и теории В. А. Белошапковой, другой ученый-лингвист, В. В. Бабайцева предлагает выделять в качестве словосочетаний однородные члены предложения, связанные между собой сочинительной связью. Например, *ягоды и грибы, купаться и загорать, вверх и вниз* и др. Этот подход отражен в учебнике русского языка под ее редакцией.

При изучении словосочетания возникало и возникает несколько проблемных вопросов. Например: первый вопрос связан с «объемом понятия словосочетания», который раскрывают Ф. Ф. Фортунатов, А. А. Шахматов и В. В. Виноградов. Второй проблемный вопрос заключается в определении места словосочетания среди основных единиц языка. Проведя различные исследования, ученые пришли к выводу, что к основным языко-

вым единицам относятся фонема, лексема, морфема и предложение, а словосочетание является промежуточным звеном между лексемой и предложением, т. к. у него есть черты сходства и различия и той, и другой единицы.

Рассмотрим некоторые черты сходства и различия лексемы и словосочетания:

- сходство: обе единицы не являются коммуникативными, т. к. употребляются в речи только в составе предложения; не обладают интонационной завершенностью; называют предметы, признаки, свойства;

- различия: лексема (слово) состоит из морфем, а словосочетание из знаменательных слов (лексем); лексема дает только названия предметов, признаков и т. д., а словосочетание указывает более конкретное название предметов, признаков и т. д.

Обратимся к чертам различия между словосочетанием и предложением: словосочетание состоит из двух и более слов, а в предложении имеется грамматическая основа; предложение всегда обладает смысловой и интонационной законченностью; словосочетание выполняет номинативную функцию, а предложение – коммуникативную.

Исходя из вышесказанного, учитывая особенности словосочетания, подходить к изучению словосочетания в школе нужно основательно и продуманно.

На этапе изучения и повторения темы «Словосочетание» учащиеся должны хорошо знать строение словосочетаний, уметь выделять словосочетание из предложения.

Важным этапом при изучении данной темы является работа над построением словосочетаний. Но именно этот вид работы вызывает затруднения у школьников. На наш взгляд, трудности в построении словосочетаний связаны с небогатым словарным запасом учеников, с неумением в нужной грамматической форме согласовывать слова.

В ходе работы над словосочетаниями учитель обращает внимание учащихся на способы их образования, на вопросы, которые задаются от главного слова к зависимому, на лексическое значение слов, являющихся компонентами словосочетания, на грамматические средства связи слов и др.

При изучении словосочетания в школе возникает еще один вопрос, который рассматривается не во всех УМК – выделение «неделимых (цельных) словосочетаний» [Бабайцева 2011: 319]. Цельные словосочетания изучаются в учебнике под редакцией В. В. Бабайцевой (в УМК под редакцией других авторов данное понятие не рассматривается).

Цельные словосочетания в языке выступают в роли одного члена предложения, поэтому при их изучении появляются вопросы, связанные с их употреблением в речи. Цельные (неделимые) словосочетания противопоставлены делимым.

Объяснения понятий «делимые и неделимые словосочетания» дает В. В. Бабайцева: «Делимым является словосочетание, в котором главным по смыслу является грамматически главное слово. <...>.

Неделимым называется словосочетание, в котором главным по смыслу является грамматически зависимое слово. Грамматическое значение в неделимых словосочетаниях не устанавливается, в составе предложения они являются одним членом предложения. <...>. Среди неделимых сочетаний можно выделить следующие группы:

1. Фразеологические:

а) *тришкин кафтан, бабье лето, тертый калач*;

б) глагольно-именные обороты, эквивалентные слову: *дать ответ (ответить)*.

2. Сочетания синтаксически служебных слов с инфинитивом: *могу уехать, хочу учиться*.

3. Количественно-именные словосочетания: *четыре стола* (т. е. *столы*), *много людей* (т. е. *люди*). Во всех количественно-именных сочетаниях грамматически зависимое слово является главным по смыслу.

4. Тавтологические сочетания: *спать крепким сном* в данном случае – неделимое словосочетание.

5. Местоименные словосочетания. Местоимения в роли главного слова образуют неделимые словосочетания: *мы с вами, мы с отцом, кто-то из них*.

6. Все составные наименования: *Азовское море, Дальний Восток, Южная Корея, «Тихоокеанская звезда»* и др.).

Точки зрения лингвистов легли в основу школьных программ по русскому языку:

– точка зрения В. В. Виноградова легла в основу УМК под редакциями Михаила Трофимовича Баранова и Маргариты Михайловны Разумовской, под редакцией Таисы Алексеевны Ладыженской, Лидии Александровны Тростенцовой;

– точка зрения В. А. Белошапковой нашла отражение в УМК под редакцией Веры Васильевны Бабайцевой.

На основе проведенных исследований нами разработан и представлен дидактический комплекс по выполнению синтаксических заданий. Все задания дидактического комплекса подобраны по степени сложности: от простого к сложному. Упражнения направлены не только на выполнение только одного вида синтаксических заданий, но и для написания творческих работ в основном государственном экзамене по русскому языку:

– К первой части комплекса (разноуровневые задания, необходимые при изучении тем «Словосочетание» и «Виды подчинительной связи»).

Например: с данными словами, подобрав к ним подходящие по смыслу зависимые слова, нужно образовать словосочетания:

- 1) спектакль,
- 2) концерт,
- 3) фильм,
- 4) аплодировать,
- 5) играть,
- 6) знакомый.

Такие упражнения помогают учащимся правильно составлять словосочетания с разными видами подчинительной связи, направлены на повторение темы «Лексика», обогащают словарный запас обучающихся, способствуют развитию связной речи. Некоторые задания представляют собой выборочные или распределительные диктанты, которые направлены на отработку правильного определения видов подчинительной связи в словосочетании.

– Ко второй части комплекса (задания повышенного уровня сложности: выписывание словосочетаний из предложений, трансформация одного вида связи в другой).

Например: 1. Ребятам нужно списать словосочетания. Обозначить знаком X главное слово. Поставить вопрос от главного слова к зависимому. Определить вид подчинительной связи.

- 1) *Оперный театр,*
- 2) *открытие выставки,*
- 3) *любовь к природе.*

2. Выписать словосочетания, построенные на основе согласования

- 1) *желание учиться,*
- 2) *осенний день,*
- 3) *известный адмирал.*

3. Выписать словосочетания, построенные на основе управления

- 1) *помочь другу,*
- 2) *кадетский корпус,*
- 3) *путешествие по стране.*

4. Выписать словосочетания, построенные по способу примыкания

- 1) *читать в подлиннике,*
- 2) *борьба с саранчой,*
- 3) *официально обставленная.*

Данные задания представляют собой выборочные или распределительные диктанты, которые направлены на отработку правильного определения видов подчинительной связи в словосочетании. Задание 6 носит характер повышенной трудности: учащимся необходимо не просто определить вид подчинительной связи в словосочетании, но и выписать данное словосочетание из предложения, что также вызывает у детей определенные трудности, т.к. нередко в качестве словосочетания ученики выписывают грамматическую основу или однородные члены предложения. Анализ экзаменационных работ девятиклассников показал, что одной из ошибок является выписывание грамматической основы в качестве словосочетания. Второй распространенной ошибкой является выписывание из предложения прямого дополнения в качестве подлежащего (Н-р: *Сталинград бомбили*). Соответственно такие задания направлены еще и на повторение тем «Грамматическая основа предложения» «Прямые и косвенные дополнения».

В программе по русскому языку в 8 классе на изучение темы «Словосочетание» отводится несколько часов, поэтому особенно важно отобрать необходимый материал, выделив в нем самое важное и основное, то, что пригодится в дальнейшем. Но в ОГЭ по русскому языку встречаются задания, на которые ученики не всегда могут дать однозначный ответ, т. к. в школьной программе не дается этому объяснения. На наш взгляд, при изучении данной темы в школе, необходимо разъяснять и показывать другие, более сложные примеры.

Изучение темы «Словосочетание» неразрывно связано с такими разделами как «Морфология», «Лексика и фразеология», «Культура речи». Например, изучая ту или иную часть речи, следует обратить внимание на то, что при образовании словосочетаний возможны разные синтаксические связи:

– между числительным и существительным: *два дома* (управление), *пять домов* (согласование), *двум домам* (управление), *двумя домами* (согласование), *о двух домах* (согласование). При изучении темы «Дробные числительные» можно предложить ребятам выполнить задание творческого характера: написать рецепт приготовления блюда, употребив в нем как можно больше целых и дробных числительных, согласовав их с именами существительными. При изучении темы «Имя прилагательное» ученики могут выполнить следующее задание, носящее творческий характер: «Моя любимая игрушка». Выполнение задания основывается на повторении разрядов имен прилагательных, степеней сравнения прилагательных, правописании прилагательных и на развитии связной речи:

– определение переходности/непереходности глаголов: *рубить березу, читать книгу, писать сочинение* (глаголы переходные, т. к. сочетаются с существительными в В.П. без предлога);

– между личными местоимениями, существительными и глаголами: *увиджу ее* (управление, т. к. зависимое слово выражено личным местоимением и согласовано с главным в определенном падеже), *ее комната* (примыкание, т. к. зависимое слово притяжательное местоимение).

– ***К третьей части комплекса (составление собственных текстов, написание сжатого изложения):***

К таким упражнениям можно подобрать множество вариантов. Например, использовать в качестве исходных слов слова определенной тематической группы. Можно усложнить задания подбором синонимов или антонимов к исходным словам. При выполнении таких заданий одновременно с синтаксисом идет повторение лексики, обогащается словарный запас учеников, что является крайне важным при возникшей на сегодня проблеме: современные дети практически не читают произведений художественной литературы.

– К четвертой части комплекса (выполнение комплексных упражнений: восстановление деформированного текста, редактирование, комплексный анализ).

При подготовке учащихся к выполнению творческих работ – изложения и сочинения – можно использовать задания, связанные с комплексным анализом текста.

Выполняя данное задание, учащиеся отрабатывают знания и умения, полученные в ходе изучения темы «Словосочетание». Также такие задания направлены не только на подготовку к ОГЭ, но и помогают ученикам готовиться к проверочным и диагностическим работам различного уровня. В первую очередь, это выполнение Всероссийских проверочных работ, в которых детям предлагается выполнить комплексный анализ текста. Такой вид работы нами тоже проводился, и мы с уверенностью можем сделать вывод о том, что чем больше давать на уроке такого рода заданий, тем выше процент качественного выполнения диагностических работ различного уровня.

В качестве комплексного задания ученикам можно предложить следующее: детям предлагается текст (лучше из художественного произведения), в котором необходимо найти орфографические и пунктуационные ошибки, ошибки в образовании словосочетаний и в построении предложений. При выполнении таких заданий ребята помимо синтаксического блока повторяют и орфографический блок. Целью подобных заданий является подготовка к написанию творческих работ.

Рассмотрим также задание творческого характера. Ученикам предлагается восстановить деформированный текст, который взят из произведения А. И. Куприна «Куст сирени». Восстановленный текст затем сравнивается с авторским.

Такого рода задания носят еще и метапредметный характер. В них прослеживается тесная взаимосвязь русского языка с литературой. Такие задания можно использовать в качестве проверки на знание текста на уроках литературы. При выполнении данного задания ученикам необходимо выстроить предложения в логической последовательности.

Итак, в данном дидактическом комплексе мы попытались представить некоторые задания и упражнения, которые помогут закрепить полученные знания по теме «Словосочетание».

В связи с выявленными трудностями нельзя механически разделять подготовку к выполнению экзаменационной работы на тестовую часть и творческую, их нужно рассматривать комплексно. Подобный подход к изучению любой синтаксической темы школьного курса русского языка поможет учащимся овладеть основными теоретическими понятиями, нормами построения синтаксических конструкций, правилами постановки знаков препинания, а также принципами развития связной речи. Таким образом, в комплексном подходе реализуется единая система работы по грамматике, правописанию и по развитию связной речи учащихся.

Литература

Аксенова, А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе : учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов / А. К. Аксенова. – М.: Гуманитар. изд. центр «Владос», 2004. – 316 с. – (Коррекционная педагогика).

Бабайцева, В. В. Русский язык. Теория. 5–9 кл. : учеб. для общеобразоват. учреждений / В. В. Бабайцева, Л. Д. Чеснокова. – 20-е изд., стереотип. – М. : Дрофа, 2011. – 319, [1] с. : ил.

Белошапкова, В. А. Современный русский язык : учеб. для филол. спец. ун-тов / В. А. Белошапкова, Е. А. Брызгунова, Е. А. Земская [и др.] ; под ред. В. А. Белошапковой. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Высш. шк., 1989. – 800 с.

Литневская, Е. И. Методика преподавания русского языка в средней школе : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е. И. Литневская, В. А. Багрянцева ; под ред. Е. И. Литневской. – М. : Академический проект, 2006. – 424с.

Львов, М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка / М. Р. Львов. – М. : Просвещение, 1997. – 57с.

Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка / М. Р. Львов. – М. : Просвещение, 2002. – 172 с.

Цейтлин, С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение : учебное пособие / С. Н. Цейтлин. – Издание второе, исправленное. – СПб. : ИД «МирМ», 1997.

Шахматов, А. А. Синтаксис русского языка / А. А. Шахматов. — М. : Эдиториал УРСС, 2001. – 624 с.

<http://www.fipi.ru/>. – Текст : электронный.

Хныкина Е.А. (Екатеринбург, УрГПУ)

**Элективный курс: урок русского языка
в рамках научной недели в общеобразовательных школах**

Аннотация. В статье представлена разработка урока в рамках элективного курса для обучающихся в средней общеобразовательной школе. Специфика представленного элективного курса заключается в психолингвистическом обосновании, т. е. с учетом латеральных профилей обучающихся. Такой подход обеспечивает возможность организации системы заданий для каждого обучающегося. Выдвигается положение, что элективный курс сможет совместить литературный и лингвистический аспекты, адаптированные под школьную программу.

Ключевые слова: разговорная речь; речевая деятельность; коммуникемы; психолингвистические эксперименты; психолингвистика; художественные тексты; русский язык; методика преподавания русского языка; методика русского языка в школе; уроки русского языка; элективные курсы; школьники.

Об авторе: Хныкина Екатерина Андреевна, магистрант 1 года обучения ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург).

Контакты: 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов 26; art.by.alan.eny.dix@yandex.ru

Khnykina E.A. (Ekaterinburg, USPU)

**Elective course: the lesson of the Russian language
within the framework of science weeks in schools**

Abstract. The article presents the development of a lesson in the framework of an elective course for students in secondary schools. The specificity of the presented elective course consists in psycholinguistic justification, i.e., taking into account the lateral profiles of students. This approach makes it possible to organize a system of tasks for each student. It is proposed that the elective course will be able to combine literary and linguistic aspects adapted to the school curriculum.

Keywords: speaking; speech activity; communicators; psycholinguistic experiments; psycholinguistics; literary texts; Russian language; methods of teaching the Russian language; methodology of the Russian language at school; Russian language lessons; elective courses; pupils.

About the author: Khnykina Ekaterina Andreyevna, 1 year Graduate Student of the Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

Разговорная речь обязательна для повседневного общения. Эта разновидность литературного языка существует как средство организации общения людей. В литературных произведениях разговорная речь используется не только для общения героев между собой – мы можем увидеть элементы разговорной речи и в речи автора. В большинстве современных произведений речь автора наполнена разговорными конструкциями и заметно упрощена.

Нами разрабатывается элективный курс, с помощью которого учитель сможет объяснить обучающимся основные черты сходства и различия таких разновидностей разговорной речи, как письменная и устная на всех уровнях языка, раскроет уместность употребления в различных коммуникативных ситуациях определенных речевых оборотов, а также, разнообразит не только устную речь обучающихся, но и окажет влияние на формирование письменной, обучающиеся же разграничат два понятия: нечленимое и членимое предложение, поймут отличия неполных односоставных членимых предложений от нечленимых.

Необходимо дифференцировать материал, который может быть представлен студентам и школьникам в курсе синтаксиса, т. к. в школе не дается необходимый объем знаний, позволяющий с легкостью разобраться в данной теме. Например, при подаче понятия «коммуникема» школьникам, учителю придется объяснить, что такое непредикативная единица, почему она нечленимая, чем она отличается от простых неполных предложений, доступным им языком, учитывая школьную программу. В этом заключается сложность данного курса.

Учитывая все эти особенности, нами был разработан план одного из занятий, на котором обучающиеся познакомятся с коммуникемами как с нечленимыми непредикативными единицами разговорной речи.

В самом начале урока с обучающимися предполагается проведение учителем психолингвистического эксперимента – методики прямого толкования: респондентов просят дать определение понятия *коммуникема*, изначально им неизвестное. Мы допускаем, что респонденты свяжут данное понятие с другим, а именно с понятием *коммуникация*.

Примеры реакций, которые мы можем получить при опросе:

- Это то, что связано с коммуникацией.
- То, что помогает людям общаться.
- То, что используется в/при коммуникации
- Другое название коммуникации и т. д.

Совместно с обучающимися учитель должен будет прийти к следующей схеме: «Коммуникаема -> Коммуникация = общение: форма диалога».

Функция этих непредикативных единиц – коммуникативная, подобное предположение может получить учитель от обучающихся, основываясь на вышепредложенной схеме. Далее, на примере определенного набора коммуникем, учитель с обучающимися обозначают их значения, в зависимости от выбранного материала: коммуникемы со значением сомнения, утверждения, отрицания, этикетной формы, эмоционально-оценочные, волеизъявительные, вопросительные.

Коммуникаема не может существовать без устной речи. Они придают речи эмоционально-экспрессивную окраску, которая нужна в той или иной коммуникативной ситуации. Экспрессивность – одна из основных черт подростковой и молодежной речи. Если мы попросим нескольких респондентов по цепочке назвать коммуникемы со значением отрицания (например, синонимы или аналогичные слову «нет»), то заметим, что образуются они по схожим моделям, но каждый раз это новый корень, занесенный в модельную сетку готового слова: «нет» – «ноуп» – «нит» – «неа» и т. д. Все эти слова имеют своеобразную оценку и употребляются в определенных коммуникативных ситуациях, в которых учитывается возраст собеседника, его статус и жизненный опыт.

Стоит отметить, что использование коммуникем не всегда упрощает коммуникацию, т. к. их неуместное использование может повлечь за собой недопонимание между собеседниками (особенно, если происходит Интернет-коммуникация посредством личной переписки): собеседник может не знать значения коммуникемы или неправильно считать ее.

Таким образом, учитель обобщит все основные характеристики коммуникемы как явления разговорной речи: краткость, эмоциональность и информативность.

Далее обучающимся будут предложены внимательно посмотреть на приведенные ниже примеры, дополните ряд своими

примерами, привести возможные коммуникативные ситуации, в которых они бы использовали подобные слова. Также можно спросить у обучающихся, в каких произведениях и у каких литературных героев в речи они встречали подобные слова.

1. Эмоционально-оценочные: Ох! Кто бы мог подумать! Ничего себе!

2. Отрицание: Нет! Ни за что! Да никогда в жизни!

3. Утверждение: Еще спрашиваешь? Конечно! С удовольствием!

4. Волеизъявительные: Слушай! Давай! Подумай!

5. Сомнение: Да нет, наверное... Едва ли... Если бы...

6. Этикетные: Здравствуйте! Спасибо! До свидания!

7. Вопросительные: Кого? Зачем? Что?

Данное задание рассчитано на обучающихся с доминирующим правым полушарием. Предположительно, обучающиеся, опираясь на свой жизненный и читательский опыт, без труда смогут воссоздать речевые ситуации. Им будет проще привести собственные примеры и ситуации, когда эти примеры можно было бы использовать в речи.

Следующее задание, не составит труда для обучающегося, у которого доминантным будет левое полушарие. Таким обучающимся гораздо проще работать с таблицами, действовать постепенно, по заданному алгоритму. Обучающимся предлагается заполнить таблицу.

Виды коммуникем	Примеры из текста	Где (в каких ситуациях) используются?
1. Этикетные	...	...
2. ...	...	Используются для выражения сомнения в конкретной ситуации
3. ...	<i>Ни за что! Нет! Даже не думай!</i>	...
4. Эмоционально-оценочные	...	...
5. ...	...	Используются для того, чтобы задать вопрос своему собеседнику
6. Утверждения	...	...
7. ...	<i>Давай! Вперед! Уйди!</i>	...

После выполнения можно будет проверить таблицу всем классом, дополнить своими примерами и вывести их на слайд.

По нашему мнению, возможность проведения подобного урока по изучению одного из элементов экспрессивного синтаксиса позволит учащимся увидеть существенные различия между устной разговорной и письменной формами речи.

В дальнейшем планируется разработка уроков по рассмотрению функционирования разговорных конструкций в художественном тексте как в речи героя, так и в речи автора. Мы полагаем, что данный элективный курс даст возможность учителям совместить уроки русского и литературы, дополняя литературный анализ произведения лингвистическим – в частности, разбор речи героев произведения.

Литература

Гоголина, Т. В. Коммуникемы в речевой деятельности / Т. В. Гоголина. – Екатеринбург, 2010. – 34 с.

Земская, Е. А. Русская разговорная речь. Лингвистический анализ и проблемы обучения : учебное пособие / Е. А. Земская. – 4-е изд., испр. – М. : Флинта ; Наука, 2006. – 240 с.

Меликян, В. Ю. Словарь: Эмоционально-экспрессивные обороты живой речи / В. Ю. Меликян. – М. : Флинта ; Наука, 2001. – 240 с.

Меликян, В. Ю. Современный русский язык. Синтаксис нечленимого предложения : учебное пособие / В. Ю. Меликян. – Ростов н/Д. : РГПУ, 2004. – 288 с.

Сиротинина, О. Б. Современная разговорная речь и ее особенности / О. Б. Сиротинина. – М., 1974. – 144 с.

Научное издание

***АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ФИЛОЛОГИИ***

Уральский государственный педагогический университет.
620017 Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.me