



**УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ**

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ

Материалы международной
научно-практической
конференции молодых ученых

Екатеринбург
28 апреля 2022 г.

Выпуск 25

Екатеринбург

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
28 апреля 2022 г.

Выпуск 25

Екатеринбург 2022

УДК 81
ББК Ш1
А43

Рекомендовано Ученым советом федерального государственного
бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
в качестве *научного* издания (Решение № 68 от 08.11.2022)

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, 28 апреля 2022 г. Вып. 25 /
Уральский государственный педагогический университет. –
Электрон. дан. – Екатеринбург : УрГПУ, 2022. – 1 CD-ROM. –
Текст : электронный.

ISBN 978-5-7186-2040-5

В сборнике представлены материалы международной научно-практической конференции молодых ученых, прошедшей на базе Института филологии и межкультурной коммуникации Уральского государственного педагогического университета.

УДК 81
ББК Ш1

ISBN 978-5-7186-2040-5 © ИФМК, 2022
© ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2022

СОДЕРЖАНИЕ

Секция «Язык. Система. Личность»

Алферова А. К. Специфика перформативов в сакральных текстах.....	5
Анохина Т. И. О современных орфографических ошибках и их вероятных причинах.....	13
Ахмадиева Л. А. Формирование грамматических понятий у школьников (на материале темы «Дополнение»).....	21
Беляева Я. Д. Способы выражения неопределенного времени в русских заговорах.....	25
Богатова И. Д., Мазурина Н. Е., Мэн Ц. Зооморфная метафора в современном китайском языке и ее использование в практике преподавания РКИ.....	32
Ван С. Семантические изменения фразеологизмов, характеризующие поведение человека, в китайском языке.....	43
Есаулкова А. Д. Архивные источники в проектной деятельности учащихся средней школы.....	52
Злыдённая Т. А., Ли С. Названия чая в русском и китайском языках: структурный анализ.....	62
Киселева В. И. Мужское имя собственное как основной тип ономастического концепта в русских паремиях.....	71
Кислицкий П. К., Машовец Д. А. Лексико-семантическая асимметрия в русском и китайском языках: лингводидактический аспект.....	77
Козлова А. В. Прагматика субъектно-объектной организации русских народных заговоров.....	84
Коновалова О. Ю. Проектирование системы логопедической работы по коррекции общего недоразвития речи младших школьников.....	92
Мазирка И. О., Мамедова М. Н. Особенности проявления и механизмы языковой интуиции в процессе овладения индивидом родным и иностранным языками.....	100
Начинова А. В. Символическая амбивалентность колоратива <i>белый</i> в русских народных говорах.....	110

Смородинова С. И. Метод кластерного анализа при изучении стилистики и культуры речи в средней школе.....	117
Сунь Т. Словообразовательная активность глагола <i>терпеть</i> и его производных в русском языке.....	124
Томашова А. А. Методика прямого толкования при изучении терминологической лексики в школе.....	130
Чжан В. Развитие методов преподавания грамматики в китайских университетах.....	141
Ши Ц. Когнитивно-семантический анализ русских соматических фразеологизмов (на примере фразеологизмов с компонентами <i>глаз</i> и <i>нос</i>).....	149
Ян Ц. П Процессы лексической архаизации в русском и китайском языках конца XX – начала XXI вв.....	158

СЕКЦИЯ «ЯЗЫК. СИСТЕМА. ЛИЧНОСТЬ»

УДК 81'42:398

Алферова А. К. (Екатеринбург, УрГПУ)

Специфика перформативов в сакральных текстах

Аннотация. В статье представлен анализ связи слова и действия в текстах детского фольклора – колыбельных, считалках и ролевых играх. Отмечены особенности каждого жанра и его значение в становлении и развитии ребенка. Приведены примеры перформативов, встречающихся в детском фольклоре, обозначена их прагматика. Сделан вывод о различии функций перформативов в разных текстах традиционной народной культуры.

Ключевые слова: сакральные тексты; детский фольклор; заговоры; колыбельные песни; считалки; ролевые игры; перформативы; народная культура; действие

Сведения об авторе: Алферова Анна Константиновна, студент 3 курса ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург)

Контакты: 620091, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; anuta-alf@mail.ru

Alferova A. K. (Ekaterinburg, USPU)

The Specifics of Performatives in Sacred Texts

Abstract. The article presents an analysis of the relationship between words and actions in the texts of children's folklore – lullabies, counting books and role-playing games. The features of each genre and its importance in the formation and development of the child are noted. Examples of performatives found in children's folklore are given, their pragmatics are indicated. The conclusion is made about the difference in the functions of performatives in different texts of traditional folk culture.

Keywords: sacred text; children's folklore; spell; lullaby; counting; role-playing games; performatives; action

About the author: Alferova Anna Konstantinovna, Student of the Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)

К проблеме связи слова и действия в языке обращались многие ученые [Остин 1986, 1999; Падучева 2001; Рябцева 1992 и др.]. Авторы работ уделяют особое внимание перформативам или перформативным высказываниям, то есть таким словам и выска-

зываниям, которые не описывают соответствующее действие, а равносильны самому осуществлению этого действия. Теория перформативности, разработанная Дж. Остином, до сих пор вызывает дискуссии, в первую очередь относительно форм выражения перформативов (см. об этом подробно в: [Алферова 2022]).

Интерес для выявления специфики перформативов в сравнении с другими глагольными формами представляют тексты традиционной народной культуры, соединяющие разные коды (вербальный, акциональный, предметный и др.) для выражения культурно значимой информации [Бубнова 2018; Гридина, Коновалова 2017; Коновалова 2012]. Так, исследование перформативов в заговорах демонстрирует в большинстве случаев прагматику прямого воздействия на действительность [Алферова 2022]). От сакрального (текста, действия) человек ждет помощи как от сверхъестественной силы, которую он старается склонить или принудить к действию. С этим же таинственным сверхъестественным он связывает желаемое или выпадающее ему благополучие. Люди, выполняя действие и обозначая его вербально, верили в реальность ирреального: *«Кланяюсь тебе, хозяин батюшко, и прошу тебя пожаловать к нам в новыя хоромы: там для тебя и местечко тепленькое, и угощеньицо маленькое сделано»* [РЗиЗ 1988: 132]; *«На первую ступеньку **ступаяю** – мужа заступаю, на вторую ступеньку **ступаяю** – свекра заступаю, на третью ступеньку **ступаяю** – свекровку заступаю...»* [РЗиЗ 1988: 91].

Объектом данного исследования являются тексты детского фольклора, в которых репрезентируется особая «картина мира». Она «одна – в колыбельных песнях, где ребенок – тот центр, вокруг и для которого все происходит... она «своя» в считалках и играх, утверждающих свой правовой кодекс равенства для всех играющих...» [Лойтер 2001: 21]. Исследование текстов детского фольклора осуществляется с **целью** выявления специфики перформативов, функционирующих в этих текстах. Предметом исследования служат перформативы, отражающие особенности соотношения слова и действия в детском фольклоре.

Жанр колыбельной песни возник очень давно, и, по мнению М. Н. Мельникова, возник он из прагматических побуждений: «колыбельная вызвана ... острой необходимостью безболезненного перевода ребенка из состояния бодрствования в сон. Ибо в

первые месяцы жизни ребенка длительный спокойный сон – неперенное условие быстрого роста и развития» [Мельников 1987: 19]. Воспроизведение колыбельной песни, как правило, сопровождается качанием ребенка. Процесс качания символизирует рост и крепость ребенка, а также, по мнению многих ученых, формирует не только чувство равновесия, но и представление об окружающем пространстве [Паутова 2010: 245]. На присутствие данного действия указывают не только русские традиции и обычаи, но и сам текст колыбельной:

*Я качаю, зазыбаю,
Отец ушел за рыбою,
Мамонька коров доить,
Дедушка дрова рубить,
Да бабушка баню топить.
Станем Манюшку мыть, перемывать,
Станем мыть, перемывать,
Да женить собирать*
[Головин 2000: 132].

Глаголы *качаю, зазыбаю* («Зазыбать – качая, усыпить; укачать» [СРНГ 1974: 99]) можно отнести к перформативам, поскольку они употреблены в форме настоящего актуального времени, то есть действие отнесено к моменту речи [Русская грамматика 1980]. Произнося высказывание и одновременно выполняя действие, родитель тем самым успокаивал, убаюкивал ребенка и оберегал его от потусторонних сил. Однако глагол *качаю*, встречающийся в колыбельных, может употребляться и не в качестве перформатива:

*Я качаю день и ночь,
Отойди, бессонье, прочь!
Отойди да отвались,
В темном лесе заблудись,
В темном лесе, во кустах,
Во малиновых листах.*
[Аникин 1896: 7].

Данный глагол представлен в форме настоящего неактуального времени, а именно настоящего абстрактного действия, то есть действия повторяющегося, не связанного с моментом речи [Русская грамматика 1980]. На это указывает контекст колы-

бельной, который позволяет судить о регулярности, повторяемости, длительности действия: «день и ночь». За время бытования жанра колыбельной песни у некоторых народов связь слова и действия в этих сакральных текстах постепенно могла утратиться, поэтому глагол *качаю* в этом случае выполняет и функцию создания виртуального магического пространства.

Перформатив *укладываю* обозначает действие, выполняемое субъектом в момент пения колыбельной и направленное на то, чтобы ребенок заснул («Уложить – кого (что). То же, что уложить спать (разг.)» [Ожегов, Шведова 1992: 3094]. Контекст колыбельной позволяет предположить, что данный перформатив употребляется и в значении «помещать в лежащем положении» [Ожегов, Шведова 1992: 991]. Очевидно, не является случайным и «соседство» перформатива *укладываю* в ряду с другими, типичными для класса перформативов глаголами *ругаю*, *браню* – вербальными обозначениями действий. Кроме того, значимо для квалификации этого глагола и противопоставление действия «здесь и сейчас» тем, которые произойдут в будущем: *завтра*, *послезавтра*. Исполняя так называемую смертную песню, родитель укладывал ребенка в кровать, выступающую в качестве гробика:

*Баю-баюшки-баю,
Ни ругаю, ни браню.
Ни ругаю, ни браню,
Вся укладываю.
Бай-люли, бай-люли,
Хоть сиводни умри.
Завтра похороны,
На гороховины.
Послезавтра мороз,
Повезут тя на погост.
На погосте у пона
Ести яма глыбока.
Мухи (вар.: гуси) яму ту копали,
Кумары-то (вар.: тороканы) отпевали*
[Головин 2000: 132].

Смертный мотив в данном случае выполняет функцию обмана смерти и оберега ребенка от нечистой силы, которая может навредить его здоровью и лишит покоя и сна. Животные по

типу «мух»/ «гусей» и «кумаров»/ «тороканов», которые помогали «копать» и «отпевать», также указывают на инсценировку, воображаемость смерти. В такого рода колыбельных не было пожелания смерти, так как смерть ребенка выступала как условность, своеобразная «игра», апотропей.

Что касается игрового детского фольклора, то он также имеет немаловажное значение в процессе развития и становления ребенка. Игра выполняет функцию энергичного развития духа и тела ребенка и закладывания первых основ для его будущей деятельности в жизни [Мельников 1987:106]. Считалки – короткие рифмованные стихи – являются неотъемлемой частью игрового ритуала. Они устанавливают дисциплину, четкое построение и соблюдение правил. Произнося текст считалки, дети совершают ритуальные действия, чтобы начать игру: с помощью считалки выбирается ведущий или начинается отсчет времени – что является своего рода ритуалом. При этом используются и ритуальные действия: жестикуляция пальцами при счете, ходьба на месте, движение вперед и др.:

<i>У медведя в шкуре блех</i>	<i>Вдаль бежит река лесная,</i>	<i>Я <u>играю</u> с вами в прятки,</i>
<i>Сосчитать никто не мог:</i>	<i>Вдоль неё растут ку- сты.</i>	<i>Я <u>считаю</u> до пяти.</i>
<i>Раз, два, три, четы- ре, пять.</i>	<i>Всех в игру я <u>пригла-</u> <u>шаю</u>,</i>	<i>На кого я попадаю, Выходи, давай во- ди³.</i>
<i>Я <u>иду</u> искать!</i>	<i>Мы играем – водишь</i>	
<i>Кто не спрятался,</i>	<i>ты!²</i>	
<i>Я не виноват¹.</i>		

Большое разнообразие вариаций наблюдается у данных считалок: это зависит от территории их распространения и фантазии самих детей. Однако перформативы *иду*, *приглашаю* и *играю* присутствуют в каждом варианте с целью вовлечения в игровое пространство и создания развлекательной обстановки.

Возникновение ролевых игр связано с особенностями детского мироприятия и мироощущения: «ребенок живет более

¹ Русский детский фольклор: учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.» / М. Н. Мельников. М.: Просвещение, 1987. С. 223.

² URL: <https://allforchildren.ru/kidfun/schitalki01.php> (дата обращения: 25.03.2022).

³ Там же.

чувствами, нежели разумом, а это, в свою очередь, эмоционально окрашивает и приподнимает все, с чем он соприкасается. Это является важным фактором в развитии эстетического чувства ребенка» [Мельников 1987: 107]. Детям намного проще и доступнее выразить увиденное, пережитое не с помощью слова, а с помощью действия, отсюда их «стремление “театрализовать” жизнь» [Мельников 1987: 107]. Приведем пример ролевой игры «в волка». Перед началом игры происходит распределение на тех, кто изображает волка, и тех, кто изображает овец. Далее описывается и обыгрывается ситуация, которая подводит к основной части игры: «*“Овцы” приходят к “волку” и говорят: “Позволь погулять в твоём саду”. “Волк” позволяет, но запрещает рвать траву, “а то мне не на чём спать”. “Овцы”, однако, щиплют траву и приговаривают:*

*Щиплю, щиплю травку,
зелену муравку, бабке на рукавчик,
дедке на кафтанчик,
серому волку грязи на лопату.*

При последних словах дети бросают в “волка” траву и убегают. Он их догоняет» [Новикова 1971: 340]. Существует вариант такой же игры, где дети дразнят «медведя»:

*У медведя во бору
Грибы, ягоды беру!
А медведь простыл,
На печи застыл!
У медведя во бору
Грибы, ягоды беру!
А медведь не спит
И на нас рычит!*

«Медведь» начинает ворочаться, потягиваться, выходит из берлоги и ловит детей» [URL: <https://www.maam.ru/detskijsad/metodicheskaja-razrabotka-narodnye-igry.html>]. В первом варианте глагол *щиплю* можно считать перформативом: ребенок произносит высказывание и одновременно выполняет или имитирует называемое действие. Во втором же случае глагол *беру*, хоть и выражен формой первого лица настоящего времени, не является перформативом, так как действие лишь называется, описывается, но не выполняется.

Таким образом, в текстах детского фольклора, как и в заговорах, прослеживается связь слова и действия. Однако в заговорах перформативы обладают суггестивной силой, выполняя функцию сакральной коммуникации с потусторонним / нереальным миром, а в детском фольклоре выполняют экспрессивно-изобразительную функцию.

Литература

Алферова А. К. Лексико-семантические группы перформативов в русских заговорах. – Екатеринбург: УрГПУ, 2022.

Бубнова И. А., Казаченко О. В. Культурные константы русского образа мира на современном этапе развития общества // Вопросы психолингвистики. – 2018. – № 36. – С. 28-41. – DOI: 10.30982/2077-5911-36-2-28-41.

Головин В. В. Русская колыбельная песня в фольклоре и литературе. – Турку, 2000. – 451 с.

Гридина Т. А., Коновалова Н. И. Параметры лексикографической интерпретации диалектной фразеологии: лингвокультурологический аспект // Вопросы лексикографии. – 2017. – № 11. – С. 119-131. – DOI: 10.17223/22274200/11/8.

Коновалова Н. И. Модель описания культурной семантики языковых единиц в словаре // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 11. – С. 18-20.

Лойтер С. М. Русский детский фольклор и детская мифология: исследования и тексты. – Петрозаводск: КГПУ, 2001. – 296 с.

Мельников М. Н. Русский детский фольклор: учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.». – М.: Просвещение, 1987. – 239 с.

Новикова А. М. Русское народное поэтическое творчество. Хрестоматия / под ред. проф. А. М. Новиковой. – М.: Высшая школа, 1971. – 495 с.

Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: Азъ, 1992.

Остин Дж. Как совершать действия при помощи слов / пер. с англ. Л. Б. Макеевой, В. П. Руднева. – М.: Идея-Пресс; Дом интеллектуальной книги, 1999. – С. 13-135.

Остин Дж. Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17. – М.: Прогресс, 1986. – С. 22-29.

Падучева Е. В. Соотнесение высказывания с действительностью. – М.: ЛКИ, 2001. – 296 с.

Паутова Н. Ю. Колыбельные как средство формирования модели мира ребенка младенческого возраста // Развитие личности. – 2010. – № 1. – С. 239-250.

Русская грамматика: в 2-х т. Т. 1 / редкол.: Н. Ю. Шведова (гл. ред.) [и др.]. – М.: Наука, 1980.

РЗиЗ – Русские заговоры и заклинания: материалы фольклорных экспедиций 1953–1993 гг. / под ред. В. П. Аникина. – М.: Изд-во МГУ, 1998. – 480 с. – (Русский фольклор в новых записях).

Русское устное народное творчество: хрестоматия: учеб. пособие / сост., вст. ст., коммент. В. П. Аникина. – М.: Высш. шк., 2006. – 1127 с.

Рябцева Н. К. Ментальные перформативы в научном дискурсе // Вопросы языкознания. – 1992. – № 4. – С. 12-28.

Словарь русских народных говоров / под ред. Ф. П. Филина. – М.; Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1964 – 1983. – URL: <https://www.maam.ru/detskijasad/metodicheskaja-razrabotka-narodnye-igry.html> (дата обращения: 26.03.2022).

О современных орфографических ошибках и их вероятных причинах

Аннотация. В статье рассматриваются понятия «орфографический навык», «орфографическая ошибка», а также сообщается о диктанте и его разновидностях как средстве, которое способствует выработке орфографического навыка. Для выявления наиболее частотных ошибок были проведены диктанты в нескольких классах. Автор статьи задумывается о причинах появления тех или иных орфографических проблемных зон в работах учеников, для чего проводит анкетирование педагогов и учащихся, исследующее как общеметодические, так и сугубо орфографические вопросы. В качестве результата исследования предлагается классификация современных орфографических ошибок и направления работы над ними.

Ключевые слова: орфография; формирование грамотности; орфографическая грамотность; методика преподавания русского языка; методика русского языка в школе; школьники; диктанты; орфографические навыки; орфографическая зоркость; орфографические ошибки

Сведения об авторе: Анохина Татьяна Ивановна, студент 3 курса ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург)

Научный руководитель – канд. филол. наук, доц. Л. С. Чечулина

Контакты: 620091, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; anohina200022@mail.ru

Anokhina T. I. (Ekaterinburg, USPU)

About Modern Spelling Mistakes and Their Probable Causes

Abstract. The article discusses the concepts of “spelling skill”, “spelling error”, and also reports on dictation and its varieties as a means that contributes to the development of spelling skill. To identify the most frequent errors, dictation was conducted in several classes. The author of the article thinks about the reasons for the appearance of certain spelling problem areas in the works of students, for which he conducts a survey of teachers and students, exploring both general methodological and purely spelling issues. As a result of the research, a classification of modern spelling errors and directions of work on them are proposed.

Keywords: linguistics; spelling; the problem of literacy formation; spelling literacy; methods of teaching the Russian language; spelling skill; spelling vigilance; spelling mistakes

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

Орфографические ошибки – это результат несформированности орфографического навыка или факторов, влияющих на его образование. Их можно обнаружить только на письме: это и пропуск, вставка буквы, и замена одной буквы другой, и неверное слитное или раздельное написание и т. д. Орфографические ошибки индивидуальны, поскольку схожие ошибки у разных учеников могут быть вызваны различными причинами.

Как утверждал Д. Н. Богоявленский, для успешного освоения правописания необходимо выработать орфографический навык [Богоявленский 2003: 32]. С. В. Плотникова и В. А. Шуритенкова дают следующее определение этому термину: орфографический навык – «автоматизированный компонент письменной речи, который возникает на основе сознательного действия по поиску правильного варианта написания из числа допускаемых графикой и постепенно в процессе упражнений автоматизируется» [Плотникова, Шуритенкова 2014: 139]. Данное толкование понятия отражает сущность орфографического навыка как такого и углубляет ее за счет актуализации характерных интеллектуально-моторных орфографических действий, позволяющих эффективно решить орфографическую задачу. С. В. Плотникова и В. А. Шуритенкова обращают особое внимание на сознательности выполнения действия как главного условия правильного использования теории для проверки написания слова. На подобном акценте настаивает и М. Р. Львов, отмечая жесткую взаимосвязь и взаимообусловленность между компонентами, входящими в состав навыка [Львов 1990: 35-37]. Важно осознавать, что орфографический навык является сложным по своей структуре и основывается на базовых учебно-языковых умениях: на навыке письма (графические), на умении производить фонетический анализ слова (фонетические), на навыке членить слово на морфемы (морфемные, словообразовательные), на умении определять частеречный статус слова (грамматические, морфо-

логические), а также на способности находить в слове орфограмму и применять соответствующее ей правило.

Выработке орфографического навыка способствуют специальные упражнения, а также диктанты, сочинения, изложения. Диктант как «специальное орфографическое упражнение» [Баранов 2001: 166] или «специальный метод обучения орфографии» [Литневская, Багрянцева 2006: 493] позволяет задействовать все виды орфографической памяти обучающегося. Важную роль в процессе формирования навыка играют зрительный и моторный виды памяти, но опорой является прежде всего слуховая и речедвигательная орфографическая память. В процессе написания диктанта учащийся перед непосредственной записью мысленно определяет фонемный состав слов, который запоминается им и воспроизводится на письме в виде букв, реализующих свое основное значение. Существует множество разновидностей диктантов, используемых учителями в образовательном процессе с разными целями. На ранних стадиях формирования навыков, по нашему мнению, целесообразнее всего использовать обучающие диктанты: зрительный, предупредительный, объяснительный, творческий, словарный, выборочный, свободный, «комментированное» письмо, диктант «Проверяю себя». Применение перечисленных выше типов диктанта позволит включить процесс формирования орфографического навыка в личностно-ориентированные технологии обучения. Для проверки знаний на уроках повторения и обобщения изученного материала следует проводить контрольные диктанты разных типов.

Каково состояние грамотности школьников в среднем звене на сегодняшний день? Чтобы ответить на поставленный вопрос, в марте-апреле 2022 г. нами была проведена проверка состояния грамотности в МОУ Горкинской СОШ (Свердловская область) в 5–7 классах с целью определения уровня сформированности орфографического навыка у учащихся, которым были предложены контрольные диктанты, соответствующие ступени образования и учебной программе по русскому языку (УМК под ред. В. В. Бабайцевой). Выбор диктанта среди прочих специальных упражнений (изложения, сочинения) обусловлен необходимостью в объективной проверке знаний по орфографии.

Анализ работ школьников позволил сделать вывод о среднем уровне сформированности орфографической грамотности учащихся. В 5 классе наибольшие трудности вызвало написание следующих слов: «червяка», «синица», «аппетит», «за день», «съедает»; в 6 классе – «небольшой», «пассажиры», «проскочить», «бетонной», «наверх», «по-новому»; в 7 классе – «насто-роженным», «мгновенно», «чистейшей», «зажжённые», «тот-час» (более подробную характеристику см. в таблице 1).

Таблица 1

Класс	Кол-во человек в классе	Кол-во ошибок в диктанте	Кол-во слов в диктанте	Общий процент ошибок в диктанте
5 класс	14	63 (4,5 ошибки на 1 человека)	92	68%
		«листья», «чарвека», «спена», «птильча», «перелитает», «в нутри», «слесть», «охотитца», «пелеритает», «ли-стия», «сеничка» (2 р.), «стораж» (2 р.), «увидеш» (2 р.), «неверится» (2 р.), «червика» (2 р.), «съедает» (2 р.), «червека» (3 р.), «вредитили» (3 р.), «синитца» (3 р.), «сеница» (4 р.), «седает» (4 р.), «гризут» (4 р.), «мален-кой» (4 р.), «апетит» (5 р.), «возмеш» (5 р.), «задень» (6 р.) <i>(за день весны)</i>		
6 класс	13	59 (4,5 ошибки на 1 человека)	98	60%
		«самалет», «посажеры», «на-верх», «поновому», «поно-вому», «вокно», «бетонной», «подняца», «наберает», «стримительно», «в друг», «невидеть», «будьто» (2 р.), «бутто» (2 р.), «ледчик» (2 р.), «по новому» (2 р.), «на-рошно» (3 р.), «посожиры» (3 р.), «на зло» (3 р.), «в низ» (3 р.), «битонной» (3 р.), «тришит» (3 р.), «поссажиры» (4 р.), «проскачить» (4 р.), «не большой (самолет)» (7 р.), «(лезет) на верх» (8 р.)		
7 класс	11	42 (3,8 ошибки на 1 человека)	88	47,7%
		«бешенных», «частейшей», «в путаннице», «золотой», «аше-ломляющую», «косые», «аг-неная», «лиситца», «тот час», «отлетую», «розгар», «осени-ню», «осению», «дражат», «паваленых», «ностороже-ным», «лесица», «ошаловляю-щую», «пламинем», «стрими-		

		тельная», «пажаре», «огненная» (2 р.), «честейшей» (2 р.), «вотчас» (2 р.), «старанам» (2 р.), «настороженным» (2 р.), «заженные» (3 р.), «мнгнавлено» (3 р.), «невиданом» (5 р.)
--	--	---

Анализ детских работ дал возможность выявить типологию орфограмм, которые вызывают наибольшие затруднения у современных учащихся.

Во-первых, все выявленные в работах школьников орфографические ошибки можно отнести к двум видам написаний:

- написание значимых частей слова;
- слитное, раздельное и дефисное написание слов и их частей.

К последнему виду написаний относятся такие орфограммы, как «слитное и раздельное написание наречий и существительных с предлогом», «слитное, дефисное и раздельное написание наречий». В их основе лежит разграничение функциональным омонимов, а также особенности словообразования наречий.

Во-вторых, ошибки, допущенные при написании значимых частей речи, в свою очередь, будут делиться с точки зрения принципов русской орфографии:

- морфофонематический;
- традиционный.

К первому виду будут относиться написания, находящиеся

а) в корне слова («безударные проверяемые гласные в корне слова»);

б) в суффиксах («буква Е в суффиксе -ЕН- существительных на -МЯ-», «одна и две буквы Н в суффиксах разных частей речи»);

в) в окончаниях («безударные гласные в окончаниях имен прилагательных»).

Причем каждый из данных подвидов будет дробиться с учетом частеречной принадлежности слова («частица НЕ с глаголами», «-ТЬСЯ, -ТСЯ в глаголах»).

Обособленно стоят орфограммы, связанные с употреблением твердого и мягкого знаков: «разделительные твердый знак и мягкий знак», «употребление мягкого знака после шипящих на

конце слова в неопределенной форме глагола и в форме 2 лица ед. ч.», «употребление мягкого знака для обозначения мягкости согласных».

К традиционным отнесены следующие написания: «непроизносимые согласные в корне слова», «непроверяемые гласные и согласные в корне слова», «буквы А – О в корнях с чередованием».

Анализ диктантов и обобщение данных об ошибках, допущенных учащимися, показал, что круг слабо усвоенных орфограмм довольно широк. Почему совершается подобное количество орфографических ошибок? Заинтересовавшись данным вопросом, мы провели опрос как учителей, так и учащихся, дабы составить объективную картину причин ошибкоопасных написаний. Основными причинами, отмеченными респондентами, являются:

- 1) несформированность учебно-языковых умений;
- 2) незнание орфографических правил и неумение их применять;
- 3) неправильная закрепленность в сознании лексики, используемой при переписке в интернете;
- 4) психофизическая усталость учащихся;
- 5) отсутствие четкой закрепленности орфографической нормы в словарях в некоторых случаях.

Помимо этого, учителя часто акцентировали внимание на следующих моментах: нежелании учащихся изучать и понимать орфографические правила; отсутствие у детей мотивации, интереса к урокам русского языка. Школьники же винили в своих проблемах однообразные, скучные уроки, устаревшие методы преподавания и др.

Можно ли что-то сегодня предложить для повышения уровня орфографической грамотности обучающихся? Безусловно, универсальных методов, дающих максимальный эффект, не существует. Следовательно, перед учителем стоит задача правильный отбора таких методов обучения, применение которых было бы наиболее эффективным в конкретном классе. Нам хотелось бы выделить три метода, наиболее подходящих для обучения детей с точки зрения личностно-ориентированного подхода (для правополушарных / левополушарных, визуалов / аудиалов / кинестетов и т. д.).

1. Блочный метод. Разработкой данного метода как условия формирования орфографической грамотности учащихся зани-

малась Г. Г. Быкова. В своей диссертации она предлагает деление орфограмм на 12 блоков и представляет специально разработанные комплексы упражнений по закреплению каждого из них [Быкова 2006: 14]. В орфографии блоком называют сходные между собой и объединенные по одному принципу орфограммы. При блочном методе изучение взаимосвязанных тем может осуществляться одновременно или с опережением. И в том и в другом случае взаимосвязанные темы подаются не разрозненно (как в учебниках, где темы по орфографии лишь сопровождают основной материал по фонетике, лексике, морфологии), а обобщенно. Реализовать блочный метод можно при помощи создания специальных рабочих тетрадей, куда можно вносить не только правила и примеры, но и рисунки, схемы, таблицы и т. д.

2. Игровой метод. В некоторых публикациях разъясняется развивающий потенциал игровых уроков, перспектива и целесообразность дальнейшей работы в этом направлении. Так, психологи некоторых школ выяснили, что у ребят, которые в течение года «посещали игровые уроки русского языка, улучшилась память, повысилась грамотность, удвоились внимательность и наблюдательность, появилось живое любопытство, стремление к чему-то новому и неизведанному, они стали принимать верные решения, руководствуясь логичными выводами» [Барановская 2019: 31]. Игровая форма уроков, посвященных правописанию, в отличие от традиционной, позволит создать условную ситуацию для работы над формированием функциональной грамотности. Увлекательной работой может стать составление и чтение лингвистических сказок, решение кейсов, детективных квестов в художественной форме (например, «Тайна чередующихся гласных» Н. Сычевой, «Фантастическая орфография» С. Лавровой), совмещающие две цели: обучение через развлечение.

3. Проблемный метод. Преодоление неграмотности – это способность «силой воли и разума восстановить в своем сознании системы языковых уровней, правила выбора их единиц в письменной речи, хотя бы фрагментарно осознать языковую иерархию» [Старолетов, Старолетова 2001: 152]. Следовательно, традиционное пассивное усвоение правил несколько устарело. В современных исследованиях детям предлагается самостоятельно поработать над формулированием правила с опорой на

таблицы и проблемные вопросы, чтобы учащиеся могли самостоятельно осмыслить проблему, сопоставить языковые факты и прийти к единственно верному выводу. Только этот «выстраданный» процесс им запомнится, закрепится в их сознании на длительный промежуток времени.

Орфография, на наш взгляд, должна ассоциироваться у учащихся не только с правилами, но и с индивидуальными открытиями. Работа над поиском идеальной методики для развития высшего уровня грамотности продолжается и по сей день.

Литература

Баранов М. Т., Ипполитова Н. А., Ладыженская Т. А., Львов М. Р. Методика преподавания русского языка в школе: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. М. Т. Баранова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. 368 с.

Барановская И. А. Об игровых уроках при изучении русского языка // Русский язык. – М.: Первое сентября, 2019. – № 11-12. – С. 29-31.

Богоявленский Д. Н. Психологические принципы усвоения орфографии, обучение орфографии // Начальная школа. – 2003. – № 8. – С. 32-39.

Быкова Г. Г. Блочный метод обучения как условие формирования орфографической грамотности учащихся (на материале 5 класс. – Уфа, 2006. – 28 с.

Литневская Е. И., Багрянцева В. А. Методика преподавания русского языка в средней школе: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / под ред. Е. И. Литневской. – М.: Академический проект, 2006. – 590 с.

Львов М. Р. Правописание в начальных классах. – М.: Промсвещение, 1990. – 160 с.

Плотникова С. В., Шуритенкова В. А. Теория и технология начального языкового образования: учебное пособие для студентов Института педагогики и психологии детства. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2014. – 277 с.

Старолетов М. Г., Старолетова Н. М. Грамотность как осознанный выбор индивида // Языковое бытие человека и этноса. – 2001. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gramotnost-kak-osoznannyuy-vybor-individa> (дата обращения: 06.02.2022).

Формирование грамматических понятий у школьников (на материале темы «Дополнение»)

Аннотация. В статье рассматривается специфика изучения второстепенного члена предложения – дополнения. Оно представлено как второстепенный член предложения, который обозначает предмет, поясняет сказуемое или другой член предложения и отвечает на вопросы косвенных падежей. Традиционно выделяются прямые и косвенные дополнения.

Представленный в статье дидактический комплекс по изучению темы «Дополнение» для обучающихся 8 классов дополнит задания школьных учебников и позволит глубже раскрыть грамматическую специфику дополнения. Комплекс может использоваться при изучении темы «Второстепенные члены предложения» в средней школе.

Ключевые слова: формирование грамматических понятий; грамматика русского языка; методика русского языка в школе; методика преподавания русского языка; уроки русского языка; школьники; второстепенные члены предложения; дополнения; типы дополнений; формальный подход; семантика дополнений; структурные признаки

Сведения об авторе: Ахмадиева Любовь Анатольевна, магистрант 2 курса ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург)

Контакты: 620091, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; akhmadiyeva.lyubov@mail.ru

Akhmadieva L. A. (Ekaterinburg, USPU)

Formation of Grammatical Concepts in Schoolchildren (Based on the Topic “Supplement”)

Abstract. The article deals with the specifics of studying the minor member of the sentence – the complement. It is presented as a secondary member of a sentence that designates the subject, explains the predicate or another member of the sentence and answers questions of indirect cases. Traditionally, direct and indirect additions are distinguished.

The created didactic complex for studying the topic “Supplement” for students of grades 8 will complement the tasks of school textbooks and will allow them to reveal the grammatical specifics of the supplement more deeply. The complex can be used when studying the topic “Secondary sentence members” in secondary school.

Keywords: Russian grammar; grammar of the Russian language; methodology of the Russian language; formal approach; semantics of complementation; structural feature

About the author: Akhmadieva Lyubov Anatolyevna, 2nd year Master's Degree Student of the Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)

В статье рассматривается дополнение как второстепенный член предложения, обозначающий объект действия, поясняющий сказуемое или другой член предложения, отвечающий на вопросы косвенных падежей. Традиционно выделяются прямые и косвенные дополнения.

Созданный нами дидактический комплекс по изучению темы «Дополнение» для учащихся 8 классов позволит глубже раскрыть грамматическую специфику дополнения. Комплекс может использоваться при изучении темы «Второстепенные члены предложения» в средней школе. Рассмотрим задания комплекса подробнее.

1 тип задания. Определите позицию второстепенного члена в каждом предложении представленного ниже текста. Для этого необходимо найти слово, от которого зависит второстепенный член, выяснить, какой частью речи оно выражено.

Я был занят делом. Увидя мои упражнения в географии, батюшка дернул меня за ухо, потом подбежал к Бопре, разбудил его очень неосторожно и стал осыпать укоризнами. Я жил недорослем, гоняя голубей и играя в чехарду с дворовыми мальчишками. Однажды осенью матушка варила в гостиной медовое варенье, а я, облизываясь, смотрел на кипучие пенки. Мысль о службе сливалась во мне с мыслями о свободе, об удовольствиях петербургской жизни.

2 тип задания. Определите, в каком словосочетании связь не является управлением.

<i>Утоление жажды</i>	<i>Такая мощь</i>
<i>Однократность бытия</i>	<i>Зарастает лесом.</i>

3 тип задания. Выберите ряд, в котором все словосочетания имеют вид связи – управление:

- а) *купить хлеба, посадка леса, понятный детям, уверен в нем;*
- б) *семью днями, директор театра, румяный от мороза, чуть севернее;*

в) *пальто нараспашку, через пять ступенек, встреча у фонтана, тарелочка с яблоком.*

4 тип задания. Придумайте предложение, где дополнение выражено инфинитивом. Например: *Учитель нас просил (о чём?) собраться у школы.*

5 тип задания. Придумайте предложение, где дополнение выражено цельным словосочетанием. Например: *Я часто звоню (кому?) бабушке с дедушкой.*

6 тип задания. Разграничьте подлежащие и дополнения в следующих текстах.

Тучи разгоняет вихрь. Солнце пригревает землю. Света сидит без света. Печь дает тепло. Ухо режет звук. Мать чувствует дитя. Муравей преодолел холм. Добро побеждает зло. Бегемот разинул рот.

7 тип задания. Заполнение текстовых лакун в научном тексте (на материале определения дополнения как второстепенного члена предложения).

Инструкция для обучающихся: восстановите определение, вставив недостающие элементы.

Дополнение – ... член предложения, который обозначает ..., поясняет ... или ... член предложения и отвечает на вопросы Дополнения выражаются ... или ..., но могут быть выражены и словами ...частей речи в значении

Представленные задания направлены на систематизацию и обобщение знаний, полученных при изучении темы «Дополнение».

Дополнение как второстепенный член предложения изучается в тесной связи с другими членами предложения. Структурно-семантический подход к формированию грамматических понятий позволит обучающимся лучше усвоить данную тему.

Литература

Бабайцева В. В., Чеснокова Л. Д. Русский язык. Теория. 5–9 кл. : учеб. для общеобразоват. учреждений. – М.: Дрофа, 2012. – 319 с.

Белошапкова В. А. Слово как объект синтаксиса // Современный русский язык. – М., 1989. – С. 651-654.

Валгина Н. С. Синтаксис современного русского языка: учебник. – М.: Агар, 2000. – 416 с.

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

Гридина Т. А., Коновалова Н. И. Методы психолингвистических исследований: теория, практикум, тренинги: учебное пособие / Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург: [б. и.], 2020. – 358 с.

Гришина О. М. Главные и второстепенные члены предложения // Начальная школа плюс ДО и ПОСЛЕ. – 2007. – № 3.

Разумовская М. М., Лекант П. А. Русский язык: учеб. для 8 класса общеобразоват. учреждений. – М.: Дрофа, 2013. – 285 с.

Рыбченкова Л. М., Александрова О. М. Русский язык. 8 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений. – М.: Просвещение, 2013. – 223 с.

Тростенцова Л. А., Ладыженская Т. А. и др. Русский язык: учеб. для 8 кл. общеобразоват. организаций. – 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.

Способы выражения неопределенного времени в русских заговорах

Аннотация. В статье рассматриваются грамматические средства выражения неопределенного времени в русских заговорах. В грамматическом плане морфологическое время, обозначающее действие по отношению к моменту речи (реальное в настоящем / прошедшем / будущем), тесно связано с синтаксическим временем, обозначающим отношение высказывания к моменту речи. В фокусе внимания автора – неопределенное синтаксическое время, выражаемое глагольными формами повелительного и сослагательного наклонения. Автор приводит возможные интерпретации значений используемых ирреальных наклонений в анализируемых сакральных текстах.

Ключевые слова: неопределенность; синтаксическое время; морфологическое время; наклонение; сакральный текст; русские заговоры; русский язык

Сведения об авторе: Беляева Яна Дмитриевна, студент 3 курса ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург)

Контакты: 620091, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; anabelyae@yandex.ru

Belyaeva Ya. D. (Ekaterinburg, USPU)

Ways of Expressing Indefinite Tense in Russian Conspiracies

Abstract. The article discusses grammatical means of expressing indefinite tense in Russian conspiracies. Grammatically, the morphological tense denoting an action in relation to the moment of speech (real in the present / past /future) is closely related to the syntactic tense denoting the relation of the utterance to the moment of speech. The focus of the author's attention is the indefinite syntactic tense, expressed by the verbal forms of the imperative and subjunctive mood. The author gives possible interpretations of the meanings of the used surreal moods in the analyzed sacred texts.

Keywords: uncertainty; syntax time; morphological time; mood; sacred text; Russian conspiracies; Russian language

About the author: Belyaeva Yana Dmitrievna, Student of the Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

Статья выполнена в русле междисциплинарных исследований текстов традиционной народной культуры (см., например:

[Бекасова 2020; Гридина, Коновалова 2020; Муль 2012, Шаповалова 1990] и др.). Русские заговоры – один из видов сакрального архаического (дохристианского) текста, в котором ярко проявляется «синкретизм реального и воображаемого в народном сознании» [Коновалова 2020: 939]. Такая специфика заговора обуславливает важность для его организации категории неопределенности.

Понятие неопределенности коррелирует с разными понятиями: а) неопределенное – нереальное (в том числе и в грамматическом смысле: используются сослагательное и повелительное наклонение); б) неопределенное – реальное (используется изъявительное наклонение, но при этом говорящему не всегда понятно, осуществимо ли это действие, важную роль здесь играют лексические маркеры, контекст и т. п.).

Существует множество способов выражения неопределенности в сакральном тексте, в частности неопределенности времени. Эта составляющая неопределенности может быть выражена лексическими и грамматическими способами. Временная неопределенность ассоциируется с семантикой неизвестности (*когда, как долго, до какого момента ...*) и реализуется набором нескольких семантических компонентов, например, «точно не установленный» (*когда-то, в некие времена, в далекие времена ...*), «не вполне отчетливый, неточный, неясный» [Шведова 2007: 513].

В данной статье в фокусе нашего внимания только глагольные формы, которые выражают значение неопределенного синтаксического времени. Речь в данном случае идет об использовании глагольных форм нереального времени, то есть форм повелительного и сослагательного наклонения. Повелительное наклонение выражает действие нереальное, желаемое. Сослагательное наклонение – действие нереальное, но возможное, условное, «при этом часто объединяется с частицами и выступающими в роли частиц наречиями: *пусть бы, только бы, лишь бы, что если бы; хорошо бы, лучше бы, скорей бы, хорошо бы чтобы, вот бы хорошо если бы*» и т. д. [РГ 1980: 626]. В русских заговорах, специфика таких форм определяется как отношением к моменту речи заговаривателя, так и к моменту осуществления желаемого действия, описываемого в тексте (см., например: [Коновалова 2007: 60-66].

Важно отметить, что обычно в заговоре описывается типовое, то есть традиционное действие, которое проговаривается во многих заговорах. При этом такие действия моделируются на основе установления подобия между антропоморфными и натуromорфными явлениями, в таких случаях культурные стереотипы «поддерживаются» устойчивыми языковыми формулами, поэтому мы встречаем похожие, а иногда и одинаковые синтаксические конструкции. Так, например, умывание ребенка водой, в которую предварительно кладут камни или угли, принимающие недуг на себя, является гарантом очищения и защиты от сглаза: *«Камешок в воду опустишь и этим ребеночка умоешь»* [Аникин 1998: 74], *«Этой водой скобу обмоешь и ребенка умоешь»* [Аникин 1998: 76] и т. д. Можно встретить более сложные конструкции, например, в следующем заговоре представлены повторяющиеся однородные сказуемые: *«Ох, вздохну, головой тряхну на все четыре стороны, **не встать, не ходить, не спать, не лежать, ни отца, ни мать не поминать, а меня рабу Божью (имя) не забывать. Девять ветров, десятый – вихрь, унеси ты мое горе на белое тело, на раба Божья (имя), чтобы ему **не стать, не ходить, не спать, не лежать, ни отца, ни мать не вспоминать, а меня рабу Божью не забывать****»* [Аникин 1998: 121]. Такое использование заговорных формул, обусловлено «содержательной вариативностью сакральных текстов при сохранении собственно заклинательной части» [Коновалова 2013: 146], стремлением к усилению магической силы заговора, позволяющей поддерживать веру в эффективность проговариваемого.

Можно выделить некоторые способы выражения неопределенного времени в заговорах:

1. Только с помощью сослагательного наклонения (без форм инфинитива). Во многих заговорах встречается выражение неопределенного времени с помощью сослагательного наклонения. Так, например, в заговоре от крика и бессонницы: *«**Не болело бы, не можжело бы от крику, от лихих людей и во имя Отца и Сына и Святого Духа**»* [Аникин 1998: 59], с помощью глагольной формы сослагательного наклонения *«**не болело бы, не можжело бы...**»* выражается желаемое говорящим действие, даже, можно сказать следствие, произнесения заговорной формулы.

2. Только с помощью повелительного наклонения (без форм инфинитива). Выражение неопределенного времени с помощью императива мы можем наблюдать, например, в следующем заговоре: *«Как сук в стене вянет и сохнет, так, чирей, **посохни, повянь** на белом теле, на алой крови. Безымянному пальцу имени нет, чирюю-вереду места нет. Коли его, коли во веки веков. Аминь»* [Аникин 1998: 288]. Здесь мы видим обращение, к недугу, выражение желания, говорящего избавиться от него в форме приказа *«посохни, повянь...»*. Повелительное наклонение глаголов здесь указывает на категоричность ожидаемых результатов, болезни не дают выбора – она должна уйти.

3. Особое место в системе глагольных форм занимает инфинитив выполняя различные функции, и чаще всего выступая в функции императива. Инфинитив в функции повелительного наклонения может использоваться для усиления, подчеркивания категоричности, неизбежности, решительности действия, описываемого в заговоре. Примером употребления инфинитива в функции императива может послужить следующий заговор: *«Младенца Сашеньку никто не может ни одумать, ни оговорить. От всякого пороку, от всякой завидости. Ни откинуть, ни одумать, ни оговорить»* [Аникин 1998: 74]. Мы видим отрицательные и повторяющиеся глаголы *«ни одумать, ни оговорить», «ни откинуть»*, моделирующие незримую защиту ребенка от сглаза.

Важно отметить, что иногда при использовании инфинитива становится сложно и почти невозможно определить используемое наклонение. Так, например, в следующем заговоре на любовь: *«Как узелочков не развязать, так и нам с тобой не расстаться никогда»* [Аникин 1998: 131], мы встречаем отрицательные глаголы *«не развязать»* и *«не расстаться»* в форме инфинитива. Наклонение сложно определить, но мы понимаем семантику заговора: влюбленным, несмотря ни на что придется и нужно быть вместе. Заметим, что *узелочки* здесь выступают предметным символом, который должен помочь в достижении результата заговора. В обратном заговоре *«Как не сойтись берегам на одной реке, дак не слюбиться рабу Божьему Ивану с рабой божьей Анной (имя соперницы). Слово мое верно и крепко. Ключ, замок»* [Аникин 1998: 143], мы находим подобное

употребление инфинитива, здесь также сложно определить используемое наклонение глаголов.

4. Выражение неопределенного времени с помощью несобственных значений форм сослагательного и повелительного наклонения. Например, в следующем заговоре от чирья: *«Как моему пальцу имени нет, так моей боли имени нет ни днем, ни вечером не болел бы»* [Аникин 1998: 290], мы встречаем сочетание *«...ни днем, ни вечером не болел бы ...»*. Здесь неопределенность времени выражается и лексически *«ни днем, ни вечером»* (= никогда), и грамматически: форма условного наклонения выступает в функции повелительного = не боли!

Рассмотрим следующий заговор: *«Встану я, раба Божья, благословясь, пойду, перекрестясь, из избы дверьми, из ворот воротами, выйду в чистое поле. В чистом поле стоит бела березка, на эту белу березку повешу бело полотенце. Как это полотенце горит и сохнет от красного солнышка, так бы и раб Божий (имя) болел и «ох по рабе Божьей (имя) – не мог бы он ни быть, ни жить, ни дней ночевать, ни часу часовать, ни темной ночи просыпать. По рабе Божьей (имя) стал бы тосковать. Глядел бы в бело лицо, очи ясные, брови черные. Моим словам – ключ и замок. Аминь»* [Аникин 1998: 132]. Здесь мы можем обнаружить использование сослагательного наклонения в несобственном значении, в значении императива, так как ряд глаголов *«...не мог бы он ни быть, ни жить, ни дней ночевать, ни часу часовать, ни темной ночи просыпать...»* выражает значение пожелания, а не условия.

Важно отметить также, что большую роль при выражении неопределенного времени в заговоре играют лексические средства. Так, например, в заговоре: *«Шла Пресвятая Богородица по каменному мосту, железным посохом подпиралася, не было следа и не было раны. И так бы у рабы Божьей (имя) не было раны, не было крови, и кости не болели, и раны не щипели, и не было ни щипоты, ни ломоты и ни опухоли. На веки веков, аминь»* [Аникин 1998: 263]. Или: *«Как на стены сучок сохнет, так же у рабы Божьей (имя) не сохло б, не ныло, не болело, отныне по веку, никогда больше – вовеки»* [Аникин 1998: 287]. Мы встречаем различные лексические маркеры неопределенного

времени: *не было, на веки веков, отныне и по веку, никогда больше – вовеки...*

В заговорных формулах часто лексические и грамматические средства выражения неопределенного времени выступают в комплексе. В данном заговоре на любовь: *«Лети стрела туда, куда я велю. Раскали, распали ревниво сердце Александра, чтобы не мог ни быть, ни жить без рабы Божьей Натальи. Ни часу часовать, ни минуты миновать»* [Аникин 1998: 127], сначала мы находим глаголы в повелительном наклонении: *«лети стрела туда, куда я велю; раскали, распали...»* – установка на категоричность действия, приказ предметному символу – *стреле*, быть помощником в достижении результата заговорной формулы, затем инфинитив используется форме будущего времени – *стрела сделает так, что Александр, не сможет «ни быть, ни жить, ни часу часовать, ни минуты миновать» без Натальи.*

Подводя итоги, мы можем сделать вывод, что заговоры – особый тип текста, который предполагает требование, просьбу или желание, и ядром морфологического способа выражения неопределенного времени для заговоров является императив, чаще всего используемый в заговорах, и необходимый, например, при «изгнании» болезней и недугов. Помимо него, важную роль играет и сослагательное наклонение, выражающее желание говорящего, используемое в ситуациях, когда присутствует полагание на высшие силы, помощь явления, предмета, животного и т. п. Инфинитив как особое средство выражения неопределенного времени способствует выражению и требования, и желания, выполняя функции ирреальных наклонений. Большой исследовательский интерес представляют также заговоры с комбинированными способами выражения неопределенного времени, в которых помимо грамматических средств используются инструменты и других уровней языка.

Литература

Аникин В. П. Русские заговоры и заклинания. – М.: Изд-во МГУ, 1998. – 480 с.

Бекасова Е. Н. Креативность на грани сакрального и профанного в древнерусском тексте // Уральский филологический

вестник. Серия: Язык. Система. Личность: Лингвистика креатива. – 2020. – № 2. – С. 239-256.

Гридина Т. А., Коновалова Н. И. Глава II. Лингвокреативный потенциал зооморфных метафор в развитии фразеологической семантики // Лингвистика креатива-5: коллект. моногр. / под ред. Т. А. Гридиной. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2020. – С. 264-275.

Коновалова Н. И. Гадание как многокодовый культурный текст // Когнитивные исследования языка. – 2020. – № 2 (41). – С. 939-943.

Коновалова Н. И. Прагматика русского заговора // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология. – 2007. – № 1. – С. 60-66.

Коновалова Н. И. Творческие стратегии табуирования и эвфемизации в сакральном тексте // Лингвистика креатива / под ред. Т. А. Гридиной. – 2-е издание – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2013. – С. 124-147.

Муль И. Л. Игровой лингвистический код частушки: механизмы, приемы и функции // Уральский филологический вестник. Серия: Язык. Система. Личность: Лингвистика креатива. – 2012. – № 3. – С. 100-104.

Русская грамматика. Т. 1 / Н. Ю. Шведова (гл. ред.). – М.: Наука, 1980.

Шоповалова Т. Е. Предложно-падежные формы с временным значением // Лексическая, словообразовательная и синтаксическая семантика: межвуз. сборник науч. трудов. – М., 1990. – С. 159-165.

Шведова Н. Ю. Русский семантический словарь: в 5-ти т. – М., 2007.

Богатова И. Д. (Екатеринбург, УрФУ)

Мазурина Н. Е. (Екатеринбург, УрГПУ)

Мэн Ц. (Екатеринбург, УрФУ)

Зооморфная метафора в современном китайском языке и ее использование в практике преподавания РКИ

Аннотация. Статья посвящена анализу семантики зооморфных метафор в русской и китайской лингвокультурах. Зооморфизмы являются универсальным средством оценочной характеристики человека и могут транслировать как универсальные, так и национально специфические особенности восприятия повадок и внешнего вида животных. Интересным представляется сопоставительный анализ зооморфизмов на примере неродственных языков.

В материалах статьи рассматриваются данные «Современного китайского словаря», анализ которых позволяет выделить несколько основных моделей метафоризации в китайском языке и сопоставить их с русскими моделями. На основе такого сопоставления выявлены зооморфизмы с одинаковым или близким значением в русском и китайском языках (волк, пчела, хамелеон, петух) и зооморфизмы с различными значениями (корова, слон, черепаха, курица). В статье также рассматривается психолингвистический эксперимент как один из продуктивных способов выявления универсальных и национально специфических стереотипов восприятия зооморфных метафор. Описанные данные могут быть использованы в практике преподавания русского языка как иностранного для китайской аудитории.

Ключевые слова: языковая картина мира; межъязыковые универсалии; зооморфные метафоры; зооморфизмы; лингвокультурология; китайский язык; РКИ; русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; метафорическое моделирование; метафорические модели

Сведения об авторах: Богатова Ирина Дмитриевна, преподаватель ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина» (Екатеринбург)

Мазурина Наталья Евгеньевна, учитель русского языка и литературы МАОУ СОШ № 99; ассистент кафедры ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург)

Мэн Ц., ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина» (Екатеринбург)

Контакты: 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; iribogato@yandex.ru; 1436190263@qq.com

Bogatova I. D. (Ekaterinburg, UrFU)

Mazurina N.E. (Ekaterinburg, USPU)

Men C. (Ekaterinburg, UrFU)

Zoomorphic Metaphor in Modern Chinese and Its Use in the Practice of Teaching Russian as a Foreign Language

Abstract. The article is devoted to the analysis of the semantics of zoomorphic metaphors in Russian and Chinese linguistic cultures. Zoomorphisms are a universal means of assessing the characteristics of a person and can translate both universal and nationally specific features of the perception of the animals habits and appearance. Comparative analysis of zoomorphisms on the example of unrelated languages seems to be interesting.

The materials of the article consider the data of the “Modern Chinese Dictionary”, the analysis of which allows us to identify several main models of metaphorization in the Chinese language and compare them with Russian models. Based on this comparison, zoomorphisms with the same or similar meanings in Russian and Chinese (wolf, bee, chameleon, rooster) and zoomorphisms with different meanings (cow, elephant, turtle, hen) were identified. The article also considers a psycholinguistic experiment as one of the productive ways to identify universal and nationally specific stereotypes of the perception of zoomorphic metaphors. The described data can be used in the practice of teaching Russian as a foreign language for a Chinese audience.

Keywords: language picture of the world; interlingual universals; zoomorphic metaphors; zoomorphisms; linguoculturology; Chinese; Russian as a foreign language; methods of teaching the Russian language; metaphorical modeling; metaphorical models

About the authors: Bogatova Irina Dmitrievna, Lecturer of the Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin (Ekaterinburg)

Mazurina Natalia Evgenievna, Teacher of Russian Language and Literature of the Secondary School No. 99; Assistant of Department of the Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)

Men C., Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin (Ekaterinburg)

Анализ зооморфной метафоры является одним из перспективных способов выявления универсальных и национально специфических метафорических моделей, характеризующих человека и его поведенческие реакции через образ животного. Будучи

межъязыковой универсалией, зооморфная метафора активно изучается на материале разных европейских языков с целью создания «картины» данной предметной области [Гридина, Коновалова 2020], условий актуализации семантических компонентов метафорических номинаций в речевом употреблении [Бубнова 2018; Ваулина 2018; Красноперова 2018; Ружицкий 2019], исследования динамики метафорических переносов зоонимов с позиции теории номинации [Рут 2018].

Актуальность исследования зооморфной метафоры как феномена, фиксирующего стереотипы сознания, которые определяют национально-культурные эталоны поведенческих реакций определяются, в частности, тем, что «... этноспецифические и типологические аспекты вербального означивания явлений действительности ярко проявляются в сфере метафорической номинации, которая выступает способом оценочной параметризации мира в образах обыденного и мифологического сознания» [Гридина, Коновалова 2019: 200].

В настоящее время исследования метафор в основном находят отражение в областях лингвистики, коммуникации, психологии и т. д. Трудно переоценить потенциал этого материала и в практике преподавания РКИ [Богатова 2021; Виданов, Муль 2019; Гридина, Коновалова 2017; Коновалова 2011; Ружицкий 2017].

Символическую функцию названия животных приобретают, когда используются для характеристики человека. Такие слова называются зооморфизмами. Кроме экспрессивно-оценочной, характеризующей функции, зооморфизмы выполняют функцию выражения символических смыслов, которые в максимально обобщенном виде фиксируют аксиологические установки того или иного этноса, формирующие стереотипное метафорическое переосмысление исходного зоонима. В качестве источника материала о китайских зооморфизмах использован «Современный китайский словарь» 现代汉语词典》.

Анализ материала позволил выделить несколько основных метафорических моделей в китайском языке. Приведем эти модели и соответствующие контексты употребления зооморфизмов.

«Повадки животного – поведение человека»:

中文系学生是个夜猫子，每晚在系图书馆夜读，天亮才回来

Досл.: Студент китайского факультета – это сова: каждый вечер читает по ночам в библиотеке и возвращается на рассвете.

他们说，职业经理人的角色，就像一个“**变色龙**”，在不同的人员面前，担任不同的角色。

Досл.: Они говорят, роль профессионального менеджера подобна **хамелеону**, он перед разными людьми в разное время, в разных ролях.

“可我的儿子会唱歌，唱得象夜莺一样悦耳，谁也没有他这样好的歌喉。” Их (сотрудников) глаза как **волчьи глаза** блестели зеленым, наблюдая за каждым движением персонала в помещении.

北京大学汉语语言学研究现代汉语语料库 (CCL)

可我弟弟只是在吃饭的时候才会去注意这些，别的时候他只知道像一只**野兔子**那样到处乱窜。

Досл.: Но мой брат обращает на это внимание только, когда ест, а в остальное время он умеет только бегать, как **заяц**.

他们说，职业经理人的角色，就像一个“**变色龙**”，在不同的人员面前，担任不同的角色。

Досл.: Они говорят, роль профессионального менеджера подобна **хамелеону**, перед разными людьми в разное время, в разных ролях.

平时不爱说话的孩子突然成了只叽叽喳喳的小**麻雀**

Ребенок, который обычно не любит разговаривать, внезапно превращается в щебечущего маленького **воробья**.

长官向我们挥挥手：两头蠢驴，打架都不会，给我去拉大炮
Досл.: Командир помахал нам рукой: два грубых осла, даже драться не умеют, дайте мне пушку.

«Нрав животного – характер человека»

一个空袭纠察员必须勇如狮，强如阉牛，机警如果鸟，耐烦如毛驴，辛勤如蜜蜂。

Досл.: Пикет воздушного налета должен быть храбрым, как лев, сильным, как бык, бдительным, как птица, нетерпеливым, как осёл, трудолюбивым, как пчела.

初生牛犊不怕虎

Досл. Новорождённый телёнок тигра не боится

О молодежи, которая совершает необдуманные и дерзкие поступки, не задумываясь над их последствиями.

他们不懒惰，不休息，勤恳如蜜蜂，

Досл.: Они не ленивы, не отдыхают, прилежны, как *пчёллы*.

一个空袭纠察员必须勇如狮，强如阉牛，机警如果鸟，耐烦如毛驴，辛勤如蜜蜂。

Досл.: Пикет воздушного налета должен быть храбрым, как *лев*, сильным, как *корова*, бдительным, как *птица*, нетерпеливым, как *осёл*, трудолюбивым, как *пчела*.

«Части тела животных – внешность человека»

车夫，一个驴脸的中年人。

Досл.: Кучер, мужчина средних лет с *ослиным* лицом.

猴子屁股

看毛阿敏在台上唱：“你从哪里来”。那丹凤眼透出幽幽深深的光。《报刊精选》，1994.

Досл. Мы смотрели, как Мао Амин поет на сцене: «Откуда ты». Глаза красного *феникса* излучали слабый и глубокий свет.

水蛇腰大名蔡秋香，因为腰姿纤细，而得绰号“水蛇腰”

Досл.: У Цай Цюйсян было прозвище «талия *водяной змеи*» из-за ее тонкой талии.

Сопоставление зооморфных метафор в китайской и русской лингвокультурах позволило выявить символику зооморфизмов с одинаковым (близким) метафорическим значением в русском и китайском языках

Символика зооморфизмов с **одинаковым (близким) метафорическим значением** в русском и китайском языках

Волк (狼): в русской и китайской культуре метафорическое значение волка в основном одно и то же, оба имеют значение свирепости, жестокости и жадности, а также являются воплощением высокомерия и одиночества. В китайском языке такие выражения, как *волчье сердце и собачьи легкие* 狼心狗肺 и как *волк и тигр* 如狼似虎, используются для описания свирепых, жестоких и злобных характеристик волков. *Если у вас нет логова волка, вы не можете получить тигра*. Высокомерная и одинокая натура волка также ярко подчеркивается в современной культуре, например, в песнях

«Волк влюбляется в овец» и «Я волк с севера». В наше время есть известный певец по имени *Старый волк*, которое, возможно, также основано на характеристике волчьей отчужденности.

Пчела (蜜蜂): символ трудолюбия как в русской, так и в китайской культуре. Пчелы – эксперты в производстве меда, и они занятые работники: *Плохие пчелы – плохой и мед 不好的蜂酿不出好蜜来*

Собака (狗): Собака имеет одинаковое двойное значение в русской и китайской культуре: этот зооморфизм олицетворяет верность и в то же время имеет уничижительные характеристики. В глазах китайцев собаки обычно лояльны к своим владельцам и могут присматривать за домом престарелых владельцев. Например, *Собаки не считают семью бедной, а дети не считают мать уродливой, Труд собак и лошадей* и так далее.

Хамелеон (变色龙): Хорошо меняет свой собственный цвет в зависимости от окружающей среды, что помогает ему в защите от врагов. Именно из-за этой характеристики хамелеоны производят на людей впечатление хорошо маскирующихся, изменчивых и капризных.

Петух (公鸡): Русский и китайский народы наделили петуха коннотациями чего-то благоприятного. Русский народ верит, что петушиный рассвет может прогнать темную ночь и прогнать злые силы, и все демоны и призраки также исчезнут с исчезновением ночи. Поэтому петух стал символом изгнания злых духов. Русские часто считают, что видеть сны о петухе по ночам – хорошее предзнаменование. Петух воинственный, поэтому в русской и китайской культуре также существует распространенная метафора, обозначающая воинственного человека, нарушителя спокойствия: *Драчливый как петух*.

Символика зооморфизмов с **различными метафорическими значениями** в русском и китайском языках

Большую группу составляют зооморфизмы с различными метафорическими значениями в русском и китайском языках: *тигр, лев, медведь, слон, лиса, змея, черепаха, курица, свинья, овца, корова, лошадь, осел, кошка, крыса, орел, сова, павлин, ласточка, воробей, голубь, ворона, кукушка, страус, феникс* и др.

Тигр (老虎): считается царем зверей и имеет множество метафор. Прежде всего, тигр является синонимом могучего и храброго: *У отца-тигра нет сына собаки, 虎父无犬子*. Во-вторых, тигры также характеризуются признаками свирепости и жестокости: *Зная, что в горах есть тигры, вы предвзято относитесь к тигровой горе. 明知山有虎偏向虎山行* В русской культуре тигр не имеет слишком большого метафорического значения. В России люди часто называют льва «царем зверей», придавая ему высокую репутацию. Например, *храбрый лев (храбрый человек), светский лев (выше других по социальному статусу)*.

Корова (бык) (牛): коннотации этих зооморфизмов разные. Ср: рус. *дойная корова* – о человеке, которого безжалостно эксплуатируют, используют в корыстных целях, не считаясь с его собственными интересами. *Бычья шея* – метафора упрямого характера людей. В китайском: *как бычья истерика, призрак быка, змеиный бог, бычья голова и лошадиная морда 牛头马面* (первоначальный облик иллюзорный и гротескный); хвастовство *吹牛皮* (громкие слова, преувеличение).

Медведь (熊) Медведь имеет двойное значение в китайской культуре. С одной стороны, этот зооморфизм используется для похвалы, например, для описания человека как сильного и крепкого, а с другой – используется в уничижительном смысле, чтобы описать человека как неуклюжего и слабого, например: *Слепой медведь ломает палку, Один солдат, один медведь, один медведь*. В русской культуре медведь – это тотем древних славян и символ российского государства. Он обладает таинственной природой и необычайной силой. По-русски медведя часто называют по имени и даже по отчеству: Мишка, Михайло, Михайло Потапыч, что является уважаемым и любимым образом. Талисманом 22-х Олимпийских игр 1980 года стало изображение медведя Мишки.

Слон (大象). Китайский народ очень любит слонов, и выражения, связанные с ними, полны похвалы. Слон символизирует благоприятное значение и обычно относится к способным людям и магам; он связан с религией. Сейчас есть много компаний или подразделений с двумя вырезанными из камня слонами,

размещенными у двери, что означает «благоприятный (слон), желающий достичь желаемого». *Тащить носорога, чтобы продвинуть слона* – это метафора продвижения людей с выдающимися талантами. *Золотая статуя* относится к использованию золота для создания портрета, указывающего на восхищение или увековечение чьего-либо имени. На многих буддийских статуях изображены слоны. У входа в храм Синьсянцзи в Ханчжоу есть два храма слонов из белого мрамора. Говорят, что храм слонов – это стиль, который сохранился со времен династии Тан.

По-русски слон означает только высокий и громоздкий. Например, *как слон в посудной лавке* (就像大象进了瓷器店) означает, что человек не подходит для тонкой работы, его нельзя использовать, и он бесполезен. *Слон на ухо наступил* относится к человеку, не имеющему слуха, не различающему ритм

Черепаша (乌龟). Черепаша в китайской культуре имеет значение долголетия. Но, когда оно используется для ругательства, оно имеет уничижительное значение, которое относится к мужчине, у жены которого роман. Западная черепаха не имеет такого значения. Черепаша – это просто медлительное, скромное животное, его образ используется для характеристики человека без особой эмоциональной окраски.

Курица (母鸡). Русские не питают любви к курам, а выражения, связанные с образом курицы, в основном уничижительны, такие как *Курам на смех* (абсурдный и чрезвычайно смешной, куриный кругозор) соответствует китайскому «близорукий»; *слепая курица*. Слепая курица, описывает тех, кто близорук и не имеют проницательности. Соответствует китайскому «близорукий»; *мокрая курица* относится к тем, у кого нет темперамента и самодостаточности; люди используют метафору курицы как символ глупости и умственной слабости: *куриные мозги* = тупая голова. В глазах же китайцев образ курицы больше напоминает образ уважаемых матерей, которые весь день заняты, работают не покладая рук, заботятся о детях и мужественно защищают их. Таких коннотаций у зооморфизма *курица* в русской лингвокультуре нет.

На занятиях по лексикологии при изучении тем «Лексическое значение слова», «Однозначные и многозначные слова»,

«Прямое и переносное значение слова», «Виды метафорических переносов» мы обращаемся среди прочих к зооморфным метафорам. Для выявления стереотипов восприятия зооморфизмов представителями китайской лингвокультуры продуктивны диагностические задания с использованием ассоциативных экспериментов [Коновалова 2015]. Так, проведенные нами пилотные психолингвистические эксперименты с китайским респондентами (студентами УГИ УрФУ) подтвердили значимость отмеченных стереотипов восприятия зооморфных метафор. Задание для направленного ассоциативного эксперимента было представлено следующим образом: *«О каком человеке можно сказать, что он как волк, лиса ...»*.

Приведем некоторые примеры полученных реакций:

Как лиса	Хитрый (15), хитрый и предприимчивый, тактичный и хитрость, бизнесмен, старая лиса (тактичный и хитрость), пленительный и хитрый
Как собака	Преданный (15), нет достоинства, не человека, одиночка, заискивать перед сильными мира, плохого человека тяжело исправить
Как хамелеон	Изменчивый (10), непостоянный (5), тактичный и изменчивый, эмоции изменились, юрист, быть способным на маскарад, разноцветный хамелеон, применяться к обстоятельствам, чудной, трава на гребне стены

Как видим, самые стереотипные реакции (ядерные, с высоким индексом частотности) транслируют этнокультурные символические смыслы, закрепленные за конкретными зооморфизмами.

Результаты экспериментов в целом подтвердили наши наблюдения относительно того, что зооморфизмы, во-первых, являются универсальным средством оценочной характеристики человека и с этой целью активно используются в различных дискурсивных практиках; во-вторых, что зооморфные метафоры имеют этнокультурную специфичность, проявляющуюся в наборе коннотативных компонентов значения, которые обнаруживаются в речевом употреблении.

Результаты работы могут быть полезны для изучения особенностей национальных лингвокультур России и Китая (с учетом показаний языкового сознания носителей языка и инофонов).

Литература

Богатова И. Д., Ян Ч. Социальная реклама в Китае: основные направления развития // Актуальные проблемы филологии. – 2021. – № 23. – С. 43-51.

Бубнова И. А., Казаченко О. В. Культурные константы русского образа мира на современном этапе развития общества // Вопросы психолингвистики. – 2018. – № 36. – С. 28-41. – DOI: 10.30982/2077-5911-36-2-28-41.

Ваулина И. А. Звукосимволическое слово в аспекте его порождения и восприятия // Уральский филологический вестник. Серия: Язык. Система. Личность: Лингвистика креатива. – 2018. – № 2. – С. 88-101.

Виданов Е. Ю., Муль И. Л. Когда ошибка больше, чем ошибка: от банального к творческому // Уральский филологический вестник. Серия: Язык. Система. Личность: Лингвистика креатива. – 2019. – № 2. – С. 32-48. – DOI: 10.26170/ufv19-02-03.

Гридина Т. А., Коновалова Н. И. Зооморфизмы как основа моделирования фразеологической семантики: русско-польские соответствия // Русин. – 2019. – № 56. – С. 198-212. – DOI: 10.17223/18572685/56/12.

Гридина Т. А., Коновалова Н. И. Метафора в свете национальной ментальности. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2020. – 226 с.

Гридина Т. А., Коновалова Н. И. Техники языковой игры в процессе обучения словообразованию в школе и в вузе // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 8. – С. 79-84. – DOI: 10.26170/ro17-08-13.

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

Коновалова Н. И. Ресурсы речевой психодиагностики в образовательном процессе // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 11. – С. 195-202.

Красноперова Е. С. Выявление кодовых переключений в языковом сознании билингва (к постановке проблемы) // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. – 2018. – № 16. – С. 102-107.

Ружицкий И. В. Ассоциативный словарь в преподавании русского языка как иностранного // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. – 2019. – № 17. – С. 179-189.

Ружицкий И. В. Ошибка как лингводидактическая категория // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. – 2017. – № 15. – С. 89-101.

Рут М. Э. Объект и субъект номинации: палитра соотношений // Лингвистика креатива-4: коллективная монография / под ред. Т. А. Гридиной. – Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 2018. – С. 136-157.

**Семантические изменения фразеологизмов,
характеризующих поведение человека, в китайском языке**

Аннотация. Фразеологизмы – это устойчивые, воспроизводимые и экспрессивные в готовом виде сочетания слов. Как другие лексиксы, в процессе исторического развития фразеологизмы тоже пережили процесс возникновения и гибели, их семантика также более или менее изменилась. Фразеологизмы, характеризующие поведение человека, занимают большую долю во фразеологизмах китайского языка. В данной статье исследуются семантические изменения фразеологизмов, характеризующих поведение человека, в китайском языке с двух сторон: сигнификативного значения и эмоциональной окраски фразеологизмов. В то же время рассматриваются причины семантических изменений фразеологизмов: внутренние причины языка – изменения лексических компонентов фразеологизмов, и внешние причины языка – социальное развитие и изменения субъективного восприятия человека.

Ключевые слова: китайский язык; фразеология китайского языка; фразеологизмы; фразеологические единицы; лексическая семантика; поведение человека; семантические изменения; причины изменения

Сведения об авторе: Ван Синьцзюй, кандидат филологических наук, доцент Маньчжурского института русского языка (Китай)

Wang Xinju (China, Manzhouli Russian College)

**Semantic Changes of Idioms Expressing Human Behavior
in Chinese**

Abstract. Idioms are idiomatic, stereotyped phrases with emotional color. Like other words, in the course of historical development, idioms have undergone a process of emergence and demise, and the semantics have changed to a greater or lesser extent. The behavioral idioms of the table people account for a large proportion of Chinese idioms. This paper mainly analyzes the evolution of the idiomatic semantics of the behavior of table people in Chinese from the two aspects of the development and change of the rational meaning of the idiom and the development and change of the color meaning. At the same time, the reasons for the change of idiom semantics are analyzed: on the one hand, the internal causes of the language, that is, the changes in the elements of the idiom vocabulary, on the other

hand, the external causes of the language, mainly from the development of society and the changes in people's subjective cognition.

Keywords: Chinese; phraseology of the Chinese language; phraseological units; phraseological units; lexical semantics; human behavior; semantic changes; reasons for the change

About the author: Wang Xinju, Candidate of Philology, Associate Professor of the Manzhouli Russian College (China)

Фразеологизмы являются важной составляющей частью лексической системы, приобретают семантическую слитность, структурную устойчивость, а также воспроизводимость, оценочность. В то же время фразеологизмы как часть языка постепенно развиваются и изменяются. Ни Баоюань, Яо Пэнцы отмечают: «С развитием общества новинки и новые идеи непрерывно появляются, новые слова тоже непрерывно появляются. Так же с постепенным исчезновением старого и старых идей старые слова отмирают. Фразеологизмы, как и другие слова, постепенно изменяются» [Ни Баоюань, Яо Пэнцы 1990: 91]. Просто от устойчивости и целостности фразеологизмов прогресс его изменения очень длительный.

Учёные полагают, что изменения фразеологизмов проявляются с трёх сторон: фонетические изменения, структурные изменения и семантические изменения [Чжоу Фусюн 2008: 4; Ши Чуньхун 2006: 38]. Фонетические изменения обычно вызваны отличным от обычного произношением иероглифа и изменением языковой нормы, например, во фразеологизме 叶公好龙 *yè gōng hào lóng* (досл. Е-гу любит драконов) в знач. ‘Любить лишь на словах; пустые слова, не подкреплённые делом, пустая болтовня’ [Ма Гофань 1987: 39] “好” *hào* является отличным произношением иероглифа “好” *hǎo*, а “叶” *yè* по-старому произносился *shè*, это результат нормирования произношения китайских иероглифов. Структурные изменения в основном происходят во фразеологизмах, имеющих структуру сочинительного ряда. Нужно подчеркнуть, что в китайском языке существует мало фразеологизмов, в которых произошли изменения структуры, это пояснило устойчивость фразеологизмов. А семантические изменения в основном проявляются в изменениях сигнификативного значения и эмоциональной окраски фразеологизмов.

Стоит отметить, что изменение эмоциональной окраски, вызванное временной прагматикой фразеологизмов, не относится к семантической эволюции фразеологизмов, в нашей работе не рассматривается.

Поведение является важной характеристикой психологии личности и ее социального бытия. Как в научном, так и в обыденном сознании «в сферу поведения человека включаются его действия, поступки и деятельность» [Ван Синьцзюй 2017: 1160]. По мнению ученых, на поведение человека влияют различные внутренние и внешние факторы, к которым относятся «культурный этнос, социальный статус, материальное состояние, семейное положение, отношение с окружающими, интеллект, жизненный опыт, особенности характера, воспитания, быта, а также эмоционального или физического состояния в определенный момент» [Кравцов 2008: 108]. «Для обозначения различных форм поведения человека каждый язык располагает разнообразным набором средств, среди которых наиболее адекватными являются фразеологические единицы, поскольку, будучи дискурсивными по своей семантике, они способны развернуть в динамике различные «сценарии» поведения и представить его как тип социального взаимодействия» [Ван Синьцзюй 2017: 1160]. В своей статье мы рассматриваем семантические изменения фразеологизмов, характеризующие поведение человека, в китайском языке.

В данной работе выделены три типа семантических изменений фразеологизмов, характеризующих поведение человека: семантическое увеличение, семантическое уменьшение и семантический сдвиг. 1. Семантическое увеличение. Семантическое увеличение фразеологизмов, характеризующих поведение человека, с одной стороны, включает увеличение объема денотативных фразеологизмами предметов, с другой стороны, включает увеличение фразеологического значения. Например, фразеологизм *独当一面* *dú dāng yī miàn* (досл. Делать все самому) в знач. ‘Справляться с работой самостоятельно’ [Лю Цзесю 1989: 261] изначально обозначил ‘самостоятельно командовать войсками, самостоятельно выполнить боевую задачу’, а потом обобщено обозначает ‘справляться с работой самостоятельно’. Фразеологизм *涂脂抹粉* *tú zhī mǒ fěn* (досл. Румяниться и пудриться) в

знач. ‘① Применять косметику; ② Приукрашивать безобразное’ [Лю Цзесю 1989: 1120] изначально обозначил ‘Женщина наводит красоту’, потом приобретал второе значение ‘Приукрашивать безобразное’. 2. Семантическое уменьшение. Семантическое уменьшение фразеологизмов, характеризующих поведение человека, включает уменьшение объема денотативных фразеологизмами предметов и уменьшение фразеологического значения. Например, фразеологизм *独善其身 dú shàn qí shēn* (досл. Совершенствовать себя) в знач. ‘Заботиться только о себе; индивидуалист’ [Лю Цзесю 1989: 262] изначально обозначил ‘когда находиться в трудности, нельзя проявить свои способности, временно заботиться о себе, беречь себя’, а сейчас обозначает только ‘заботиться только о себе; индивидуалист’. Фразеологизм *走马观花 zǒu mǎ guān huā* (досл. Любоваться цветами на скаку) в знач. ‘Делать что-л. поверхностно, мимоходом; верхоглядство’ [Чжу Цзюань 2002: 1425] изначально имел два значения ① ‘Весёлое настроение; радоваться от осуществления мечты’; ② ‘Делать что-л. поверхностно, мимоходом; верхоглядство’, а сейчас только употребляется второе значение. 3. Семантический сдвиг. Семантический сдвиг имеет в виду, что фразеологическое значение изменилось от А до В. Например, изначальное значение фразеологизма *狗尾续貂 gǒu wěi xù diāo* (досл. Прицеплять к соболю собачий хвост) – ‘излишне пожаловать должность’, а сейчас *狗尾续貂* в знач. ‘Присоединять плохое, неудачное к хорошему, доброкачественному’ [Чжу Цзюань 2002: 377]. В этимологическом словаре фразеологизмов изложено: в древнем Китае украшения шапок чиновников сделаны из соболиных хвостов, из-за того, что император назначил многих чиновников, что соболиных хвостов не хватало, поэтому заменены собачьими хвостами, таким образом, этот фразеологизм обозначил ‘излишне пожаловать должность’ [Лю Цзесю 1989: 384]. В дальнейшем от того, что ценность соболиного хвоста выше собачьего хвоста, поведение замены соболиного хвоста собачьим хвостом обозначает ‘Присоединять плохое, неудачное к хорошему, доброкачественному’. И теперь только употребляется последнее значение.

Фразеологизмы, как правило, характеризуются оценочностью, эмоциональностью и экспрессивностью. Оценка «определяется общепринятыми в человеческом коллективе эталонами в сфере социальных, интеллектуальных и моральных явлений, общественно сложившимися нормами представления о хорошем или плохом» [Сунь Вэйчжан 1989: 278; Лю Сяомэй 2005: 65]. Ср.: 力挽狂澜 *lì wǎn kuáng lán* (досл. Обуздать бешеные волны) в знач. ‘В критический момент предотвратить опасность’ и 认贼作父 *rèn zé zuò fù* (досл. Признать злодея своим отцом) в знач. ‘Продаться врагу’. Вместе с тем в некоторых фразеологических значениях отсутствует ярко выраженное одобрение или осуждение [Чжао Чжицян 2012: 62], например: 白驹过隙 *bái jū guò xì* (досл. Белый скакун перепрыгивает через узкую щель) в знач. ‘Время летит стрелой’ [Чжу Цзюань 2002: 26]. Эмоциональность связана с выражением эмоций говорящего, например: кит. 为虎作伥 *wèi hǔ zuò chāng* (досл. Стать привидением съеденного тигром человека) в знач. ‘Помогать злодею’ (Предосуд.). Экспрессивность не является семантической категорией, поскольку не меняет семантический потенциал значения, а лишь усиливает его [см. также: Телия 1986: 114 и др.], например: Оторвать от сердца (Разг. Экспрес.) ‘С болью отказаться от чего-л. очень дорогого’ [Там же, с. 69]. Но по мере изменения семантического значения оценочность и эмоциональная окраска фразеологизмов (коннотативный компонент фразеологического значения) тоже изменяются.

Оценочность и эмоциональная окраска фразеологизмов, характеризующих поведение человека, включают превращение от нейтрального до отрицательного, например, фразеологизм 粉墨登场 (Неодобр.) *fěn mò dēng chǎng* (досл. Наложить грим и выйти на сцену) в знач. ‘Дурной человек появился, вышел в свет, выступал (обычно на политической сцене)’ [Чжу Цзюань 2002: 300] изначально обозначил ‘Артисты наложили грим и вышли на сцену’, не выражал одобрение или осуждение, в дальнейшем от изменения семантического значения эмоциональная окраска изменилась. Еще существует превращение от положительного до отрицательного. Например, фразеологизм 大吹大擂 (Не-

одобр.) *dà chuī dà léi* (досл. Громко трубить и бить в барабан) в знач. ‘Устраивать шумиху, бахвалиться’ [Чжу Цзюань 2002: 188] изначально обозначил ‘сильно трубить и бить в барабан для поздравления’, выражал одобрение. А также существуют превращения от отрицательного до положительного и от отрицательного до нейтрального. Например, фразеологизм *从井救人* (Одобр.) *cóng jǐng jiù rén* (досл. Бросаться в колодец для спасения упавшего туда человека) в знач. ‘Рисковать своей жизнью для спасения других’ [Чжу Цзюань 2002: 176] изначально обозначил ‘бесполезный риск, бессмысленное самопожертвование’, выражал неодобрение. Фразеологизм *乐不思蜀* *lè bù sī shǔ* (досл. За весельем не вспоминать о Шу) в знач. ‘Самозабвенно веселиться, наслаждаться, забыв обо всем’ [Чжу Цзюань 2002: 601] исходит из «Записи о Трёх царствах-История последнего царя дома Хань», излагает, что последний царь дома Хань Лю Чен, предавшись удовольствиям в Лояне, забыл о своем царстве Шу, обозначил ‘забыть о родных местах, забыть о доме’, выражал неодобрение, а теперь во фразеологизме *乐不思蜀* отсутствует ярко выраженное одобрение или осуждение.

В статье мы выделяем три причины, вызывающие семантические изменения фразеологизмов, характеризующих поведение человека. Во-первых, социальное развитие и изменения человеческого мышления вызывают семантические изменения фразеологизмов. С развитием общества мышление человека тоже развивается, для потомков значения многих фразеологизмов, произошедших от древних книг, не смогли идти в ногу с социальным изменением и идеологическим познанием человека, что вызвало семантические изменения части фразеологизмов. Например, фразеологизм *按部就班* *àn bù jiù bān* (досл. Установить порядок по видам) исходит из «Вэнь фу» Лу Цзи (261–303 гг., китайский поэт), изначально в знач. ‘работая над статьей, разумно планировать структуру, по норме подбирать лексику и составлять фразы’, потом приобретал значение ‘действовать в установленном порядке’, выражал одобрение [Чжу Цзюань 2002: 15], но общество постепенно развивается, если всегда работать в строгом соответствии с установленным порядком, не обязательно правильно, таким образом, теперь *按部就班* в большинстве случаев

в знач. ‘действовать по старому порядку, негибко’, выражает неодобрение. Во-вторых, изменения лексических элементов во фразеологизмах вызывают семантические изменения. Например, фразеологизм 逃之夭夭 *táo zhī yāo yāo* исходит из «Шицзин»: “桃之夭夭 *táo zhī yāo yāo* в знач. ‘прекрасно персиковое дерево’”, произношение иероглифа ‘桃’ *táo* (персик) и произношение иероглифа ‘逃’ *táo* (убежать) одинаковы, в дальнейшем заменили иероглиф ‘桃’ иероглифом ‘逃’, фразеологизм 逃之夭夭 обозначает ‘задать тягу; дать деру; обратиться в бегство; смотреть удочки; спрятаться в кусты’, это шутливое выражение. В-третьих, по причине отдаленности по времени образования большинства фразеологизмов в китайском языке языковая ситуация в конкретном употреблении фразеологизма не соответствует его начальной языковой ситуации, что вызывает семантические изменения. Например, фразеологизм 闭门造车 *bì mén zào chē* (досл. Делать телегу при закрытых воротах) в знач. ‘Быть оторванным от действительности, не принимать во внимание реального положения вещей; вариться в собственном соку’ [Чжу Цзюань 2002: 55] изначально обозначил ‘Закрыв ворота, в соответствии с унифицированной формой делать телегу, которая пойдёт слаженно’, в начальной языковой ситуации фразеологизма была важная предпосылка – делать в соответствии с унифицированной формой. Но по причине отдаленности по времени образования фразеологизмов в его буквальном смысле нельзя заметить «эту предпосылку», в дальнейшем по буквальному смыслу перестроили языковую ситуацию – закрыть телегу при закрытых воротах, такое поведение, очевидно, слепо и ненаучно, значение 闭门造车 изменилось: ‘Быть оторванным от действительности, не принимать во внимание реального положения вещей; вариться в собственном соку’. Изучение семантических изменений фразеологизмов, характеризующих поведение человека, способствует всесторонне и четко описанию процесса развития лексической системы китайского языка. Семантические изменения фразеологизмов должны основываться на потребностях прагматики, и должны соответствовать законам и требованиям развития языка, эволюция семантики может заставить фразеологизмы лучше выполнять коммуникативную функцию язы-

ка. Конечно, устойчивость, целостность и воспроизводимость фразеологизмов обусловили относительно длительный процесс семантических изменений фразеологизмов в китайском языке. В данной статье лишь кратко анализируются семантические изменения фразеологизмов, характеризующих поведение человека, а такие вопросы, как фонетические и структурные изменения фразеологизмов, а также нормы эволюции фразеологизмов, требуют постоянного внимания и исследования.

Литература

Ван С. Фразеологизмы, характеризующие поведение человека, в русском и китайском языках // Вестник Башкирского университета. – 2017. – Т. 22, № 4. – С. 1159-1164.

Кравцов С. М. Картина мира в русской французской фразеологии: на примере концепта «поведение человека»: дис. ... д-ра филол. наук. – Ростов-н/Д., 2008. – С. 391.

Телия В. Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. – М.: Наука, 1986. – С. 143.

Чжао Ч. Функционально-параметрическое описание фразеологизмов русского и китайского языков: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20. – М., 2012. – С. 243.

刘洁修. 汉语成语考释词典. 北京: 商务印书馆, 1989. 1668 页. (Лю Цзесю. Фразеологический этимологический словарь китайского языка. – Пекин: Изд-во Шану, 1989. – С. 1668.)

刘晓梅. 成语感情色彩的历时变化. 南京晓庄学院学报, 2005 (1). 65-67 页. (Лю Сяомэй. Изменение эмоциональной окраски фразеологизмов в диахроническом плане // Вестник Нанкинского Сючжуанского университета. – 2005. – № 1. – С. 65-67.)

马国凡. 成语. 呼和浩特: 内蒙古人民出版社, 1987. 444 页. (Ма Гофань. Фразеология. – Хух-Хото: Народное издательство Внутренней Монголии, 1987. – С. 444.)

倪宝元, 姚鹏慈. 成语九章. 杭州: 浙江教育出版社, 1990. 464 页. (Ни Баюань, Яо Пэнцы. Фразеология в девяти главах. – Ханчжоу: Изд-во образования Чжэцзян, 1990. – С. 464.)

孙维张. 汉语熟语学. 长春: 吉林教育出版社, 1989. 389 页. (Сунь Вэйчжан. Фразеология китайского языка. – Чанчунь: Изд-во образования Цилинь, 1989. – С. 389.)

施春宏. 关于成语用变和演变的思考 – 从几则成语的现实使用谈起. 汉语学习, 2006 (6). 38-43 页. (Ши Чуньхун. Исследование изменения фразеологизмов в приложении и эволюции фразеологизмов – с точки зрения практического употребления нескольких фразеологизмов // Китайский язык. – 2006. – № 6. – С. 38-43.)

周福雄. 成语演变问题的多维研究. 南京: 华中师范大学, 2008. 36 页. (Чжоу Фусюн. Многогранное изучение эволюции фразеологизмов. – Нанкин: Педагогический университет Хуачжун, 2008. – С. 36.)

朱祖延主编. 汉语成语大词典. 北京: 中华书局, 2002. 1551 页. (Чжу Цзюань. Большой фразеологический словарь китайского языка. – Пекин: Китайское книгоиздательство, 2002. – С. 1551.)

Архивные источники в проектной деятельности учащихся средней школы

Аннотация. Статья посвящена вопросам организации проектной деятельности современных учащихся школ на материале музейных фондов Свердловской области (г. Верхняя Пышма). Создание проектов является неотъемлемой частью школьного обучения. Музейные фонды могут выступать базой для реализации различного рода проектов (исследовательских, прикладных, ролевых и др.), представляя собой уникальный по своей природе лингвокультурологический материал. Идея музейных занятий кажется нам плодотворной в плане развития креативных способностей современных школьников, формирования у них конкретных навыков проектной деятельности. Предлагается программа проектной деятельности для учащихся средней школы. В статье продемонстрированы различные экспериментальные методики, позволяющие с большой точностью наблюдать определенный интеллектуальный рост детей, обучающихся по данной программе.

Ключевые слова: архивные источники; архивные материалы; текстовые источники; метод проектов; проектная деятельность; школьники; виды проектов; музейные занятия; исторические музеи; музейная педагогика; лингвокультурология; лингвокультурологические материалы

Сведения об авторе: Есаулкова Анна Дмитриевна, магистрант 2 курса ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург)

Научный руководитель – канд. филол. наук, доц. Е. Н. Иванова

Контакты: 620091, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов 26; gavrilceva1992@mail.ru

Esaulkova A. D. (Ekaterinburg, USPU)

Archival Sources in the Project Activities of Secondary School Pupils

Abstract. The article is devoted to the organization of the project activities of modern schoolchildren on the material of the museum collections of the Sverdlovsk region (Verkhnyaya Pyshma). Creating projects is an integral part of schooling. Museum funds can serve as a base for the implementation of various kinds of projects (research, applied, role-playing, etc.), representing a linguoculturological material that is unique in its nature. The idea of museum classes seems fruitful to us in terms of developing the crea-

tive abilities of modern schoolchildren, shaping their specific skills in project activities. A program of project activities for secondary school students is proposed. The article demonstrates various experimental methods that make it possible to observe with great accuracy a certain intellectual growth of children enrolled in this program.

Keywords: archival sources; archival materials; textual sources; project method; project activities; schoolchildren; types of projects; museum classes; historical museums; museum pedagogy; linguoculturology; linguoculturological materials

About the author: Esaulkova Anna Dmitrievna, 2nd year Master's Degree Student of the Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)

В Федеральном государственном образовательном стандарте средней школы последнего поколения заявлена необходимость проектной деятельности обучающихся, иными словами, у школьников должны быть сформированы основы исследовательской культуры, навыки участия в различных формах организации учебно-исследовательской и проектной деятельности (научно-практических конференциях, олимпиадах и конкурсах). Навыки проектной деятельности у школьников могут быть сформированы в ходе их целенаправленного знакомства с музейными фондами.

Сделаем несколько уточнений относительно того, что понимается под «архивным документом». Согласно федеральному закону от 22 октября 2004 г. № 125-ФЗ «Об архивном деле в Российской Федерации» архивный документ – это материальный носитель с зафиксированной на нем информацией, который имеет реквизиты, позволяющие его идентифицировать, и подлежит хранению в силу значимости указанных носителя и информации для граждан, общества и государства [ФЗ].

Действующий в РФ ГОСТ Р 7.0.8-2013 «СИБИД. Делопроизводство и архивное дело» определяет архивный документ следующим образом: «документ, сохраняемый или подлежащий сохранению в силу его значимости для граждан, общества, государства» [<https://docs.cntd.ru>].

По мнению Н. А. Пермикиной, архивный документ – документ, который хранится или подлежит хранению, исходя из его ценности для истории и культуры государства и общества, независимо от вида носителя. Документ, функция которого транс-

формировалась с фиксации общественных процессов на их отражение [Пермикина 2020].

Архивные документы, как правило, содержатся в архивных фондах, представляющих собой совокупность архивных документов, генетически связанных между собой. Фонды зачастую содержат архивные коллекции – комплексы документов, объединенных по одному или нескольким признакам. Образование коллекции происходит на основе принципа принадлежности (искусственности образования, логического принципа, принципа пертиненции⁴).

Наиболее распространенная классификация архивных документов подразумевает деление их на следующие группы [Карташов, 2019]:

- документы постоянного хранения;
- документы временного хранения сроком до 10 лет;
- документы временного хранения сроком более 10 лет.

В зависимости от формата и способа закрепления информации архивные носители информации делят на две большие категории [Карташов 2019]:

- письменные и графические документы на бумажных носителях;
- аудиовизуальные (микрофильмы, звуковые записи, фотоизображения) и электронные документы.

Ниже предлагается экспериментальная идея организации проектной деятельности учащихся на материалах архивных фондов.

Цель педагогического эксперимента состоит в получении на практике доказательств того, что использование в проектной деятельности учащихся средней школы архивных источников может повысить уровень их проектной деятельности, интереса к предмету (русский язык), а также показатели развития интеллекта и творчества.

⁴ **Пертиненция** (от лат. *pertineo* – иметь отношение, принадлежать, содействовать) это принцип объединения архивных документов по одному или нескольким признакам, например, по виду документа, теме, виду материального носителя.

Объектом исследования является обучение проектной деятельности по русскому языку учащихся 9 классов.

Предмет исследования – содержание и способы проведения занятий по проектной деятельности на основе архивных (в т. ч. текстовых) источников.

Задачи педагогического эксперимента:

1) подобрать методику для оценки уровня проектной деятельности учащихся 9-х классов, интереса к русскому языку;

2) провести оценку уровня проектной деятельности учащихся 9-х классов, а также оценку их интереса к русскому языку, интеллектуальных и творческих качеств;

3) разработать систему занятий по проектной деятельности по русскому языку для учащихся средней школы с использованием архивных и музейных источников;

4) экспериментальным путем оценить эффективность занятий по проектной деятельности по русскому языку у учащихся средней школы с использованием архивных и музейных источников.

Эмпирической базой исследования послужили материалы школьного Музея боевой и трудовой славы МАОУ «СОШ № 24», Верхнепышминского исторического музея.

В педагогическом эксперименте приняли участие 25 учащихся 9 класса.

Экспериментальная работа проходила по следующим **этапам**:

- констатирующий (сентябрь 2021 г.);
- формирующий (сентябрь 2021 г. – апрель 2022 г.);
- контрольный (май 2022 г.).

Методики, использованные в исследовании:

– методика оценки проектной деятельности М. В. Коротковой;

– методика Векслера;

– тест творческого мышления Торренса;

– тест оценки уровня познавательного интереса на уроках русского языка (модифицированный тест Э. А. Барановой).

Статистическая значимость полученных данных измерялась с помощью критерия Фишера. Критерий Фишера используется с целью сравнения двух выборок по частоте встречаемости интере-

сующего исследователя результата. Критерий дает оценку достоверности различий между процентными долями двух выборок, в которых регистрируется интересующий исследователя результат.

Согласно **методике оценки проектной деятельности М. В. Коротковой** выделяются следующие критерии:

- первый критерий – значимость и актуальность для данного предмета выдвинутой проблемы;
- второй критерий – полнота реализации идеи и глубина разработки проблемы, ее завершенность;
- третий критерий – доказательная база проекта: качество аргументов, подходов, выводов, доказательность источниковой базы;
- четвертый критерий – уровень творчества проекта: оригинальность раскрытия темы, проектных решений.

Оценка производилась по 3-х балльной системе, где 1 – низший балл, 3 – высший балл.

В качестве показателей компетентности использованы результаты диагностики общего, невербального и вербального интеллекта, которые определяются по **методике Векслера**.

Тест Векслера (или Шкала Векслера) является одним из самых известных тестов для измерения уровня интеллектуального развития. Тест Векслера состоит из 11 субтестов, разделенных на 2 группы, 6 вербальных и 5 невербальных. Каждый тест включает от 10 до 30 постепенно усложняющихся вопросов и заданий.

К вербальным субтестам относятся задания, выявляющие общую осведомленность, общую понятливость, способности, нахождение сходства, воспроизведения цифровых рядов и т. д. К невербальным субтестам относятся следующие: шифровка, нахождение недостающих деталей в картине, определение последовательности картин, сложение фигур.

Выполнение каждого субтеста оценивают в баллах с их последующим переводом в унифицированные шкальные оценки, позволяющие анализировать разброс.

Учитывают общий интеллектуальный коэффициент (IQ), соотношение «вербального и невербального» интеллекта, анализируют выполнение каждого задания. Количественная и качественная оценки выполнения испытуемым заданий дают возможность установить, какие стороны интеллектуальной дея-

тельности сформированы хуже и как они могут компенсироваться. Низкий количественный балл по одному или нескольким субтестам свидетельствует об определенном типе нарушений. Выделяют качественные и количественные признаки, характерные для той или иной формы нервно-психической патологии.

Креативность по **Торренсу** (от лат. creatio – созидание) – это чувствительность к задачам, дефициту и пробелам знаний, стремление к объединению разноплановой информации; креативность выявляет связанные с дисгармонией элементов проблемы, ищет их решения, выдвигает предположения и гипотезы о возможности решений; проверяет и опровергает эти гипотезы, видоизменяет их, перепроверяет их, окончательно обосновывает результат.

Показателем по критерию творчество была выбрана сумма четырех субтестов (оригинальность, гибкость, беглость, разработанность) краткого фигурного теста творческого мышления Торренса.

Фигурный тест Торренса предназначен для взрослых и школьников. Этот тест состоит из трех заданий. Ответы на все задания даются в виде рисунков и подписей к ним.

Время выполнения задания не ограничено, так как креативный процесс предполагает свободную организацию временного компонента творческой деятельности. Художественный уровень исполнения в рисунках не учитывается.

Тест оценки уровня познавательного интереса на уроках русского языка (модифицированный **тест Э. А. Барановой**) позволяет исследовать заинтересованность учащихся в предмете по следующим критериям:

- регулятивный;
- содержательно-деятельностный;
- эмоциональный.

Характеристика уровней познавательного интереса:

Критерий	Уровень		
	ниже среднего	средний	выше среднего
регулятивный	Обучающийся не сосредоточен, внимание рассеяно, часто отвлекается, учебный материал урока не запомина-	Эпизодическая сосредоточенность внимания обучающегося, следит за основными этапами	Обучающийся сосредоточен, проявляет усилие, пытливость, стремится самостоятельно пре-

	ет, при затруднении бездействует	урока, может повторить главную мысль урока, при возникновении трудностей обращается за помощью	одолеть трудности, запоминает основное содержание урока
содержатель- но- деятельност- ный	Обучающийся пассивен во время урока, отсутствует самостоятельность в выполнении заданий, проявляется эпизодический интерес к предмету, обусловленный внешней привлекательностью, необходимостью получения хорошей оценки или непосредственной связью с предметом его интереса	Активность обучающегося в урочное и внеурочное время зависит от степени его включения учителем в деятельность, самостоятельно выполняет задания по известным ему образцам, накопленные знания ограничиваются рамками школьной программы, использование достижений науки в интересующей предметной области	Проявляет активность и самостоятельность как во время урока, так и во внеурочное время, стремление выйти за пределы учебной программы, установление закономерностей и причинно-следственных связей, поиск новых (индивидуальных) способов решения задач, способен переносить имеющиеся знания в незнакомую ситуацию, использование достижений науки в других предметных областях
эмоциональ- ный	Неуравновешенное эмоциональное состояние обучающегося, безразличие может сменяться негативным выплеском эмоций, редкое проявление положительных эмоций	Эмоциональное состояние ровное, ситуативное проявление положительных эмоций	Приподнятое настроение, яркое проявление положительных эмоций

Рассмотрим Программу занятий с учащимися по проектной деятельности на основе архивных источников.

Цель предлагаемой Программы:

- повысить эффективность обучения проектной деятельности по русскому языку учащихся 9-х классов, для чего использовать архивные источники;
- повысить интеллектуальный и творческий потенциал учащихся.

Задачи предлагаемой Программы:

- 1) формировать у учащихся 9 класса умения ведения проектной деятельности;
- 2) способствовать развитию интереса к русскому языку у учащихся 9 класса;
- 3) развивать интеллектуальный и творческий потенциал учащихся 9 класса.

Принципы и подходы к формированию Программы:

- личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия детей и взрослых;
- принцип возрастосообразности и индивидуализации – построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого учащегося, при котором он сам становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования (далее – индивидуализация школьного образования);
- принцип интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и особенностями учащихся, спецификой и возможностями образовательных областей;
- принцип последовательности и систематичности;
- принцип непрерывности и преемственности педагогического процесса.

Программа сформирована на основе определенных **подходов**:

- *личностно-ориентированного взаимодействия*, которое позволяет обеспечить охрану и укрепление физического и психического здоровья учащихся, эмоциональное благополучие каждого ребенка, условия для развития личности ребенка, его творческих способностей, приобщение учащихся к общечеловеческим ценностям;

– *деятельностного подхода*, предусматривающего организацию целенаправленной воспитательной деятельности учащегося в общем контексте образовательного процесса с акцентом на **структуру деятельности** (мотивы, цели, содержание), на **операционно-деятельностный компонент**, предполагающий анализ результата и отношения субъектов; на **взаимосвязь мотивов и целей** образовательного процесса; на **виды деятельности** (нравственная, познавательная, трудовая, художественная и др.) и их влияние на процесс образования; на **формы и методы** воспитания; на **возрастные особенности** учащихся при включении в образовательную деятельность и под.;

– *компетентностного подхода*, при котором основным результатом образовательной деятельности становится формирование компетентностей как постоянно развивающихся способностей учащихся самостоятельно действовать при решении актуальных проблем;

– *средового подхода*, основанного на использовании возможностей внутренней и внешней среды образовательного учреждения в образовании и развитии личности ребенка.

Обучение проектной деятельности учащихся 9-х классов проводилось на базе школьного Музея боевой и трудовой славы МАОУ «СОШ № 24» (г. Верхняя Пышма).

В ходе обучения проектной деятельности создавались личностные, парные и групповые проекты.

Создавались следующие проекты:

- исследовательские (решение научной проблемы);
- прикладные (конкретный видимый результат);
- информационные (получение новой информации и написание статьи по теме);
- ролевые или игровые (реконструкция и диалоги в исторической реальности);
- творческие (сценарий, спектакль, видеофильм);
- практико-ориентированные (создание музея, восстановление памятника, проведение акции).

Для успешной реализации любого проекта необходимо создать «Методический паспорт проекта», который имеет два плана – видимый и невидимый. Видимый план – тема проекта, его название, проблема, задачи, планирование работы, реализация и

презентация. Невидимый план – это тема урока, связанная с проектом, новые знания от проекта, полученные умения, материальное обеспечение проекта, организация работы.

Планируемые результаты освоения предлагаемой Программы:

- повышение у учащихся 9-х классов уровня знаний и умений в проектной деятельности;
- повышение интереса к русскому языку у учащихся 9-х классов;
- повышение уровня интеллектуальных и творческих показателей у учащихся 9-х классов.

Таким образом, использование архивных источников в проектной деятельности способствуют повышению качества образовательно-воспитательного процесса, направленного на всестороннее развитие личности учащихся.

Литература

ФЗ – Федеральный закон от 22 октября 2004 г. № 125-ФЗ «Об архивном деле в Российской Федерации» // Собрание законодательства Российской Федерации от 25 октября 2004 г. – № 43, ст. 4169.

ГОСТ Р 7.0.8-2013 СИБИД. Делопроизводство и архивное дело. – URL: <https://docs.cntd.ru>.

Карташов А. В. Архивные документы как источник духовно-нравственного воспитания молодежи // Молодежь: свобода и ответственность: материалы региональных Рождественских образовательных чтений / Высокопреосвященнейший Зиновий, митрополит Саранский и Мордовский, Глава Мордовской митрополии, канд. пед. наук (пред. редкол.). – 2019. – С. 160-163.

Пермикина Н. А. Архивные источники школьном краеведении // Дополнительное образование Якутии. – 2020. – № 7 (7). – С. 121-124.

УДК 811.161.1'373.2:811.581'373.2

Злыдённая Т. А. (Екатеринбург, УрФУ)

Ли С. (Екатеринбург, УрФУ)

Названия чая в русском и китайском языках: структурный анализ

Аннотация. В статье приведён структурный анализ названий чая в русском и китайском языках. Выделены группы прагматонимов и выявлены модели их построения. Представлена структурная классификация прагматонимов двух языков.

Ключевые слова: прагматонимы; ономастика; названия чая; чай; китайский язык; русский язык; структурная классификация; структурный анализ

Сведения об авторах: Злыдённая Татьяна Александровна, старший преподаватель ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина» (Екатеринбург)

Ли Сюцзя, выпускник ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина» (Екатеринбург)

Контакты: 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; z_t_a@mail.ru

Zlydennaia T. A. (Ekaterinburg, UrFU)

Li Syutszya (Ekaterinburg, UrFU)

Names of Tea in Russian and Chinese: Structural Analysis

Abstract. The article provides a structural analysis of the names of tea in Russian and Chinese. Groups of pragmatonyms are identified and models for their construction are identified. The structural classification of pragmatonyms of two languages is presented.

Keywords: pragmatonyms; onomastics; tea names; tea; Chinese; Russian language; structural classification; structural analysis

About the authors: Zlydennaia Tatiana Alexandrovna, Senior Lecturer of the Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin (Ekaterinburg)

Li Syutszya, Bachelor of the Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin (Ekaterinburg)

Лингвистика последних десятилетий характеризуется повышением интереса к прагматической стороне языка. Постоянное пополнение рынка новыми товарами требует для них и соответствующих названий. В связи с этим возрос интерес к проблемам,

посвящённым отдельным аспектам создания и функционирования названий товаров на рынке. Одним из таких товаров является чай.

Чай уже не одно столетие считается в России неотъемлемой частью застолья, без чаепития не обходится ни один семейный праздник. Ежегодно россияне потребляют около 140 тысяч тонн чая, и китайский – один из самых популярных. Несмотря на пандемию, в 2021 году из Китая в Россию поставили 14,7 тысячи тонн чая – это больше, чем годом ранее [<https://ria.ru/20210712/chay-1740942696.html>]. В Китае чайная культура имеет многовековую богатую историю, ведь именно эта страна считается родиной чая. Китай – единственная страна в мире, которая производит всю палитру чая: белый, зелёный, жёлтый, бирюзовый (улун), красный (по-нашему чёрный) и пуэр [<https://morechamag.ru/blog/istoriya-kitajskogo-chaya>].

Для обозначения названий чая, вслед за Н.В. Подольской, мы будем использовать термин *прагматоним*, который понимается как номен для обозначения сорта, марки, товарного знака [Подольская 2002].

В современной лингвистической науке прагматонимы являются объектом ономастического исследования. С каждым годом лингвисты обращают всё большее внимание на изучение этих особых онимов. Однако, несмотря на это, недостаточно изучены интернациональные и национально-специфичные особенности наименований конкретных классов продукции, что относится и к названиям чая.

Цель статьи – сопоставительный анализ структурной организации прагматонимов русского и китайского языков.

Материалом исследования послужили 320 названий чая, которые собраны методом сплошной выборки из различных источников: русскоязычных сайтов интернет-магазинов чая, крупных маркетплейсов (Wildberries, Ozon, Яндекс.Маркет) и отдельных производителей.

Проанализируем русские прагматонимы. Выделим группы по количеству слов в составе названия и моделям построения.

Первая группа: названия, состоящие из одного слова.

Чаще всего это имена существительные в форме единственного числа: *Самовар, Карнавал, Барыня, Идеал, Хуторок, Вос-*

ход и т. д. Единичное имя существительное в форме множественного числа: Конфетти.

– Имена прилагательные: *Драгоценный, Императорский, Полярный, Олимпийский, Бесподобный, Родной* и под.

Вторая группа: названия, состоящие из двух слов. Здесь выделяются несколько подгрупп.

1. Построены по модели словосочетаний с разными видами связи.

1) со связью согласование: *Цейлонское утро, Чайный гурман, Есенинский напев, Хорошее настроение, Зимнее чудо, Венецианская ночь* и т. д. Большинство примеров содержат компоненты в форме единственного числа (см. выше), лишь небольшое количество – в форме множественного числа: *Ирландские сливки, Египетские ночи, Персидские сказки, Рябиновые бусы, Волшебные ночи, Парижские каникулы*.

В этой подгруппе мы выделили примеры, в которых повторяются либо главный, либо зависимый компоненты:

– повторение главного слова: *Желтый император* – *Черный император*, *Бенгальский тигр* – *Уссурийский тигр*, *Райское яблоко* – *Молодильное яблоко*, *Ирландский завтрак* – *Шотландский завтрак*, *Египетские ночи* – *Волшебные ночи*;

– повторение зависимого слова: *Вишневый ликер* – *Вишневый пунш*, *Райский сад* – *Райское яблоко*, *Черный император* – *Черный рыцарь*. Преобладает повторение главного слова.

Отдельно расположен прагматоним *Сбитень монастырский* с обратным порядком расположения компонентов (по аналогии с названиями растений в ботанической классификации: *тополь пирамидальный* и т. п.);

2) со связью управление. Здесь можно выделить несколько подгрупп.

Предложное управление: *Танец под солнцем* (зависимое слово в форме Творительного падежа с предлогом *под*), *Клубника в шампанском* (зависимое слово в форме Предложного падежа с предлогом *в*), *Любовь в Венеции* (зависимое слово в форме Предложного падежа с предлогом *в*), *Чай для друга* (зависимое слово в форме Родительного падежа с предлогом *для*). Из четырёх примеров два включают зависимые слова в Предложном падеже с предлогом *в*.

Беспредложное управление. Здесь также можно выделить несколько подгрупп по форме выражения главного и зависимого слова.

С главным словом – именем числительным: *Двенадцать месяцев, 1001 ночь*.

С главным словом – именем существительным:

– главное слово выражено именем существительным в форме единственного числа: *Мощь земли, Ветер перемен, Танец роз, Вершина лета, Закон тайги, Улыбка гейши*;

– главное слово выражено именем существительным в форме множественного числа: *Крылья любви, Дары леса*.

По форме выражения зависимого слова прагматонимы делятся на две подгруппы:

– зависимое слово – имя существительное нарицательное: *Золото падишаха, Рубин фараона, Крылья любви, Танец роз*;

– зависимое слово – имя существительное собственное: *Легенды Алтая, Роза Парижа, Жемчужина Японии, Дыхание Байкала, Ночь Клеопатры, Сокровища Японии*.

2. Далее идут примеры, которые не являются словосочетаниями, но включены в эту группу, т.к. состоят из двух графических слов:

– *Виват, Британия!* (междометие + обращение);

– *Князь Багратион, Адмирал Нахимов, Императрица Анна, Леди Грэй* (приложение выражено именем существительным нарицательным + имя существительное собственное);

– *Екатерина Великая* (имя собственное + прозвище);

– *Петр и Феврония* (сочетание двух слов с сочинительной связью).

К третьей группе относятся прагматонимы, состоящие из трёх слов: *Моя прекрасная леди, Корона Российской Империи, Восемь сокровищ Шаолиня, Любимый чай М. Твена, Любимый чай А. Дюма, Музыкальный чай В. А. Моцарта*. Все прагматонимы построены по модели распространенного словосочетания с однородным или последовательным подчинением.

В четвертую группу вошли названия, состоящие из четырех слов: *Душистый чай Арины Родионовны, Любимый чай Шерлока Холмса*. Оба примера построены по модели распространенного словосочетания с однородным подчинением.

Пятая группа включает один пример: *Люблю тебя!* (простое предложение).

Таким образом, можно сделать вывод, что по структуре в русских названиях чая преобладают прагматонимы, состоящие из двух слов (107). Эти названия построены по моделям словосочетаний со связью согласование (73) и управление (26). В эту группу входят прагматонимы, не являющиеся словосочетаниями. Их несколько разновидностей: с приложением (4), с обращением (1), с сочинительной связью (1), простое предложение (1). Примеров с одним словом в составе прагматонима – 46, с тремя словами – 6, с четырьмя – 2.

Далее анализируем китайские прагматонимы.

В первую группу вошли названия, состоящие из одного слова: 茉莉 Лотосовый, 野生 Дикорастущий, 甘草茶 Прочетание.

Ко второй группе относятся названия, состоящие из двух слов. Здесь выделяются несколько подгрупп.

1. Построены по модели словосочетаний с разными видами связи.

1) со связью согласование: 茉莉龙珠 Жасминовая жемчужина, 尖峰 Острый пик, 凤凰飞翔 Летящий феникс, 金萱 Огненный цветок, 黄花针 Солнечные лучи, 玉露 Нефритовая роса, 翠玉 Зелёный самоцвет и т. д.

В этой подгруппе мы выделили примеры, в которых повторяются либо главные, либо зависимые компоненты:

– повторение главного слова: 龙顶 Драконий пик – 茉莉云峰 Облачный пик, 银芽 Серебряные почки – 绿芽 Зелёные почки, 黄金桂 Золотая *корица* – 玉桂 Нефритовая *корица*, 雪针 Снежные *иглы* – 茉莉金针 Золотые *иглы* – 银针王 Серебряные *иглы* – 茉莉香针 Ароматные *иглы* – 松绿 Сосновые *иглы*;

– повторение зависимого слова: 翠玉 Зелёный самоцвет – 小青柑 Зелёный цитрус – 绿莲 Зелёный Лотос – 绿牡丹 Зелёный пион; 银针王 Серебряные *иглы* – 银戒指 Серебряные кольца –

银芽 *Серебряные* почки; 金狮子 *Золотой* Лев – 水金龟 *Золотая* черепаха; 云雾 *Облачный* туман – 茉莉云芽 *Облачные* почки;

2) со связью управление. Здесь можно выделить несколько подгрупп.

Предложное управление: 老丛水仙 Нарцисс в траве, 马头岩肉桂 Корица на скалах.

Беспредложное управление: 太白茶 Горы Тайбай, 月光白 Свет Луны, 豆香 Запах бобов, 雾社茶 Пристанище туманов, 露珠茶 Капли росы, 龙舞茶 Танец дракона.

В эту же подгруппу входят прагматонимы, построенные по модели имя числительное + имя существительное: 九龙茶 Девять драконов, 八仙 Восемь небожителей, 七星茶 Семь звёзд.

2. Во вторую группу также вошло название, не являющееся словосочетанием, т. к. между его компонентами сочинительная связь: 珍珠兰花 Жемчуг и орхидея.

К третьей группе относятся названия, состоящие из трёх слов. Выделяются разные модели:

– включающие причастные обороты в разных позициях: 梨山 Гора, засаженная грушами; 茉莉白雪香 Аромат, пронизывающий небо (постпозиция); 金镶玉 Покрытое нефритом золото (препозиция);

– распространенные словосочетания с разными типами усложненного подчинения:

с однородным подчинением: 白鸡岩茶 Белая курица на скалах, 六安瓜片 Тыквенные семечки из Люаня, 茉莉白雪 Белый снег жасмина, 茉莉龙珠 Жасминовая жемчужина дракона, 茉莉白玉兔 Белый нефритовый заяц, 毛香针 Ворсистые Ароматные иглы, 竹叶青 Зелёные листья бамбука, 雨花茶 Дождевой цветочный чай, 大红梅 Большая красная слива, 白鸡冠 Белый петуший гребень;

с последовательным подчинением: 杉林溪 Ручей горного леса, 茉莉白龙须 Усы белого дракона, 银针王 Владыка Серебряных Игл, 茉莉白香雪 Аромат белого снега, 茉莉白玉扣 Моток

белого нефрита, 茉莉金针王 Владыка золотых игл, 茉莉针王 Правитель жасминовых игл, 永秋佛脚 Ноги Будды ЮнЦю, 仙居 碧绿 Центр озера Бога.

-**金龙 凤** Золотой дракон и феникс – единственный пример, где есть сочинительная связь между компонентами.

В следующую группу вошли названия, состоящие из четырех знаменательных слов. Они построены по модели распространенных словосочетаний с комбинацией двух типов усложненного подчинения (последовательного и однородного): 高山云雾 Облачный туман с Высоких Гор, 白毫银针 Серебряные иглы с белыми ворсинками, 天目青顶 Голубая вершина горы на небе, 狮口银牙 Серебряная почка в пасти льва, 富溪贡品 Императорский чай с Ручья Счастья, 君山银针 Серебряные иглы с гор Цзюнь-шань, 碧螺春 Изумрудные спирали весны из Дун-тина.

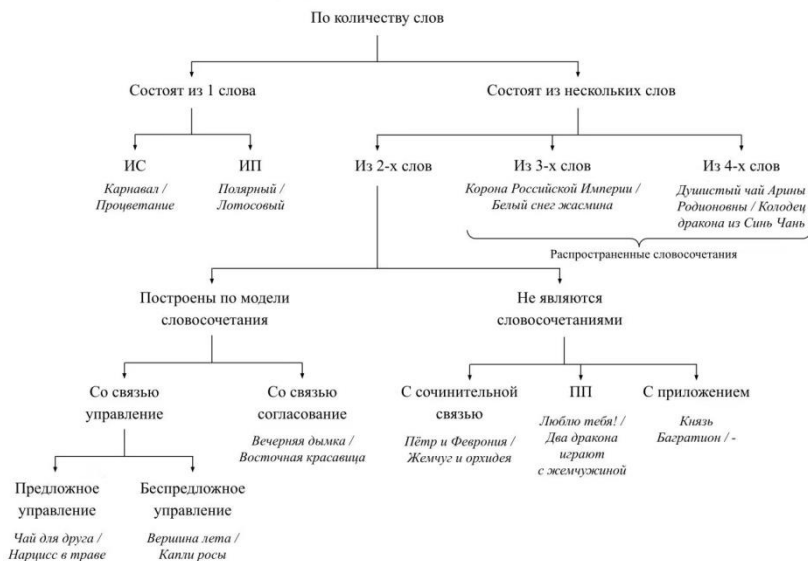
Прагматонимы, состоящие из пяти слов, образуют отдельную группу. Они построены по модели распространенных словосочетаний с комбинацией двух типов усложненного подчинения (последовательного и однородного): 碧潭绿飘雪 Кружащийся снег с косы Би Тань, 君山毛尖 Ворсистые лезвия с гор Цзин Шань, 蒙顶云雾 Облачный Туман с горы Мэн Дин, 君山绿牡丹 Зеленый пион с гор Цзюнь Шань, 霍山黄牙 Желтые почки с горы Хоу Шань, 茉莉君针 Жасминовые Иглы с горы Цзюнь Чжень, 蒙顶甘露 Сладкая роса с горы Мэн Дин.

Шестая группа включает всего один пример: простое предложение – 双龙戏珠 Два дракона играют с жемчужиной.

Анализ материала позволяет сделать следующий вывод: в структурном плане в китайском языке преобладают прагматонимы, состоящие из двух слов (81). Они построены по моделям словосочетаний со связью согласование (61) и управление (19). В эту группу входит один прагматоним, не являющийся словосочетанием (компоненты связаны сочинительной связью). Примеров с одним словом в составе прагматонима – 3, с тремя словами – 38, с четырьмя – 12, с пятью – 14.

Ниже приведена схема структурной классификации прагматонимов русского и китайского языков.

Структурная классификация прагматонимов



Проведенный анализ позволил выявить как черты сходства, так и специфику прагматонимов русского и китайского языков. В обоих языках преобладают названия, состоящие из двух слов (66% и 55% соответственно). В русском языке много однословных прагматонимов (29% от общего количества названий), тогда как в китайском языке это группа представлена лишь 3 примерами (2% от общего количества). При этом китайские названия включают 38 примеров трехсловных (26%) и 12 четырехсловных (8%) прагматонимов. В русском языке в подобных группах значительно меньше единиц: 6 (4%) и 2 (1%) соответственно. Кроме того, в русском языке отсутствуют прагматонимы, состоящие из пяти слов, в то время как в китайском языке их 14 (9%).

В обоих языках большинство прагматонимов построено по модели словосочетаний с разными видами связи, преобладают единицы со связью согласование.

В обоих языках есть прагматонимы с сочинительной связью между компонентами (по одному примеру в каждом языке) и соотносящиеся по структуре с простым предложением (также по одному примеру).

В русском языке в составе прагматонимов выявлены примеры с приложениями, обращением и прозвищем, чего нет в китайских названиях чая. При этом китайские названия более многословны за счёт указания на место произрастания чая, т.к. для носителей языка данная информация является очень важной.

Литература

Крюкова И. В. Прагматонимы советского периода в вертикальном контексте: динамический аспект // Грани познания. – 2015. – № 1 (35). – URL: www.grani.vspu.ru (дата обращения: 19.04.2022).

Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии. – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001458126> (дата обращения: 17.04.2022).

Суперанская А. В. Общая теория имени собственного. – Москва, 1973. – 366 с.

Супрун В. И. Ономастическое поле русского языка и его художественно-эстетический потенциал. – Волгоград, 2000. – 172 с.

Уфимцева А. А. Лексическая номинация (первичная нейтральная). – 2-е изд. – Москва: ЛИБРОКОМ, 2010. – 88 с.

История китайского чая. – URL: <https://morechamag.ru/blog/istoriya-kitajskogo-chaya> (дата обращения: 17.04.2022).

RIA.ru. – URL: <https://ria.ru/20210712/chay-1740942696.html> (дата обращения: 18.04.2022).

Мужское имя собственное как основной тип ономастического концепта в русских паремиях

Аннотация. Статья посвящена анализу мужских имен собственных, зафиксированных в русских пословицах и поговорках. Нами было выявлено, что самыми распространенными мужскими антропонимами являются имена *Фома* и *Иван* (118 и 98 употреблений соответственно): *Горюет Фома, что пуста у него сума; Фома в Москву пришел да скоро и родню нашел; Люби Ивана, а береги кармана; Иван в дудку играет, а семья с голоду умирает*. При этом, во-первых, за именем нет соответствия конкретному человеку; во-вторых, введение антропонима в пословицу определяется целью рифмовки суждения для запоминания. В русских паремиях личное имя имеет собирательное значение и может быть использовано для иллюстрации различных бытовых ситуаций.

Ключевые слова: антропонимы; ономастика; русские пословицы; русский язык; ономастические концепты; лексическая семантика; коннотация; мужские имена; имена собственные

Сведения об авторе: Киселева Владислава Ивановна, студентка гуманитарного факультета ФГБОУ ВО «Ростовский государственный университет путей сообщения» (Ростов-на-Дону)

Научный руководитель – канд. филол. наук, доц. О. В. Маруневич

Kiseleva V. I. (Rostov-on-Don, RSTU)

Male Proper Name as the Main Type of Onomastic Concept in Russian Proverbs

Abstract. The paper is aimed at analyzing male proper names in Russian proverbs and sayings. We have found that the most common male anthroponyms are the names *Foma* and *Ivan* (118 and 98 uses, respectively): *Горюет Фома, что пуста у него сума; Фома в Москву пришел да скоро и родню нашел; Люби Ивана, а береги кармана; Иван в дудку играет, а семья с голоду умирает*. At the same time, firstly, the name doesn't mean its specific bearer; secondly, any anthroponym in a proverb is used for the purpose of rhyming the adage to memorize it. In Russian proverbs, a personal name has a collective meaning and can be used to illustrate various everyday situations.

Keywords: anthroponyms; onomastics; Russian proverbs; Russian language; onomastic concepts; lexical semantics; connotation; male names; proper names

About the author: Kiseleva Vladislava Ivanovna, Student of the Humanities Department of Rostov State Transport University (Rostov-on-Don)

Наметившийся в последней четверти XX в. сдвиг гуманитарного знания в сторону антропоцентризма ознаменовался формированием новых дисциплин, нацеленных на изучение человека в многообразии его взаимоотношений с окружающим миром. В связи с этим, в последние годы развития лингвистической науки языковая личность с ее культурными и индивидуальными характеристиками изучается с точки зрения концептного подхода, предполагающего, что человек «живет, общается, мыслит, действует в мире концептов» [Слышкин 2001: 11]. Таким образом, концепт понимается как ключ к пониманию сознания языковой личности. В настоящее время концепт является фундаментальной категорией когнитивистики и лингвокультурологии. Необходимость ее введения обуславливается признанием современными исследователями-лингвистами недостаточности традиционного термина «понятие» в его классической трактовке, а также необходимостью четкого разграничения данных терминов и требованием избежания подмены одного другим, возможной по причине их соотнесенности с процессом познания человеком окружающей действительности [Маруневич 2008: 80].

Являясь многоаспектным образованием, концепт стал предметом изучения нескольких научных школ. Так, когнитивисты под концептом подразумевают все то, что носитель определенного языка знает, думает, предполагает о каких-то реальных или воображаемых объектах действительности. Например, П. В. Чесноков трактует концепт как целостное, нерасчлененное отражение факта действительности [Чесноков 1967: 93]. Е.С. Кубрякова называет концепт результатом построения информации об объектах и их свойствах. Исследователь подчеркивает, что наряду со сведения об объективном положении дел в мире эта информация также включает в себя и сведения о воображаемых мирах и возможном положении дел в этих мирах [Кубрякова 1996: 90]. Согласно представителям лингвокультурологической школы, концепт – это «культурно отмеченный вербализованный смысл, представленный в плане выражения целым рядом своих языковых реализации, образующих соответствующую лексико-

семантическую парадигму» [Воркачев 2003: 269]. По мнению Г. Г. Слышкина, концепт представляет собой совокупность средств апелляции к понятию, предлагаемых носителю языка культурой, как накопленное культурное лингвистическое достояние, зафиксированное в лексикографии [Слышкин 2001: 32-33].

Исследователи выделяют как национально-специфические, так и универсальные концепты, которые являются базовыми не только для представителей отдельной лингвокультуры, но и имеют значимость для всех мировых культур. Наряду с такими концептами как «женщина», «мужчина», «семья», «любовь», «деньги», «смерть» и др., к универсальным концептам можно отнести и антропоним как особый тип ономастического концепта.

В связи с тем, что антропоним является многомерным конструктом, его изучение не ограничено с точки зрения исследовательских подходов. Цель данной статьи заключается в анализе специфики репрезентации указанного концепта в русских пословицах и поговорках, под которыми, мы вслед за Л. Б. Савенковой, будем понимать устойчивое в языке и воспроизводимое в речи анонимное изречение, используемое для употребления в дидактических целях [Савенкова 2002: 21].

Выбор именно паремий в качестве предмета исследования детерминирован тем, что пословицы являются одним из главных средств вербализации языковой картины мира, культурно-национальных эталонов, стереотипом, мифологем и менталитета представителя той или иной лингвокультурной общности [Телия 2006: 233]. И. А. Стернин отмечает высокую информативность паремий для выявления интерпретационного поля концепта: «В паремиях мы находим застывшие осмысления того или иного концепта, сложившиеся на протяжении длительного времени и менявшиеся в зависимости от места, времени и условий проявлений концептуальных сущностей в жизни народа, отдельных групп людей, отдельного человека» [Стернин 2001: 63]. Действительно, такие паремические жанры как пословицы и поговорки представляют собой известные носителю определенной лингвокультуры формулы, включающие этнокультурную информацию.

Говоря об особенностях функционирования мужских антропонимов в русских паремиях, следует отметить следующее. Во-первых, за именем нет соответствия конкретному человеку, т.к.

«собственные имена в паремиях и идиомах осуществляют особую, культурную, референцию к пространству культуры» [Ковшова 2019: 172]. Во-вторых, введение антропонима в пословицу определяется утилитарной целью рифмовки суждения для запоминания: *Мели Емеля, твоя неделя; Федот, да не тот; Не всяк Филя – простофиля; Каков Савва, такова ему и слава; Дема, сиди дома! Пляши, Матвей, не жалей лаптей; Нашему Ваньке до женитьбы няньки.*

Наиболее частотным мужским антропонимом, используемым в русских паремиях, является имя *Фома* (118 употреблений): *Горюет Фома, что пуста у него сума; Фома в Москву пришел да скоро и родню нашел; Не бей Фому за Еремину вину; На безлюдье и Фома дворянин; Потужи о себе, а там и о Фоме.* При этом данное личное имя имеет 5 производных форм (*Фомище, Фомка, Фомушка, Фомка Фома, Фомушка Фома*), которые также употребляются в пословицах и поговорках: *Фомка вор: на долото рыбу удит; Фомка и на долото рыбу удит; У Фомки пили, да Фомку ж и били; У Фомушки денежки – Фомушка Фома; у Фомушки ни денежки – Фомка Фома; Указкою глупого Фомку не выгужишь, ласкою наглого гостя не выгонишь; Один сынище, и тот Фомище.* Однако лишь у полного имени отсутствуют какие-либо оценочные коннотации, тогда как субъективно-оценочные суффиксы производных форм выражают негативное или пренебрежительное отношение либо к человеку, либо к ситуации.

Вторым по частотности употребления является имя *Иван* (98 примеров): *Нет имен супротив Иван, нет икон супротив Никол; Богат Иван – богат и пан; Ни в городе Иван, ни в селе Селифан.* В некоторых паремиях данный антропоним получает позитивную оценку своих качеств или действий, например: *Велика Федора, да дура, а Иван мал, да удал; Горе, горе, что муж Григорий, хоть бы болван, да Иван; Дядя Иван – и людям, и нам.* Однако в большинстве случаев *Иван* предстает глупым, лишенным счастья и удачи, бедным, голодным, а также подверженным вредным привычкам: *Когда у Ивашки белая рубашка, тогда у Ивашки и праздник; Нет воров супротив Романов, нет пьяниц супротив Иванов; Люби Ивана, а береги кармана; Нашему Ивану нигде нет талану; Крестил поп Иваном, да прозвали люди*

болваном; Иван в дудку играет, а семья с голоду умирает; Был у меня муж Иван – не приведи Бог и вам.

Несмотря на то, что имя *Иван* по частоте употребления в паремиях уступает антропониму *Фома*, оно имеет большее количество форм имени (*Иван, Ваня, Ванька, Иванушка, Ивашка, Иванька, Иванович, Иваныч, Иван Андреич, Иван Иванович, Иван Петрович*): *Всякий черт Иван Иванович; Щеголь Ивашка: что ни день, то рубашка; На каждого Ивана своя Марья найдется; Чему Ваня не научился, того Иван не выучит; Шпирехен зи деич Иван Андреич? Один Иван – должно; два Иван – можно; три Иван – никак не возможно (сказал немец про Ивана Ивановича Иванова); Иванов, как грибов поганых; На Ваньке далеко не уедешь.*

По мнению О. В. Маруневич, антропоним *Иван* в русских паремиях зачастую функционирует не как имя личное, а как неофициальный этноним *русский*. Согласно мнению автора, для конструирования авто- и гетеростереотипов носители той или иной лингвокультуры используют распространенные антропонимы нации: рус. *абдул – татарин, мамед – уроженец Кавказа или Средней Азии; фриц – немец; англ. Mack – шотландец, Mick – ирландец, Ahab – араб* [Маруневич 2009: 85].

Таким образом, проведенный анализ русских пословиц и поговорок, содержащих в себе компонент-антропоним, позволил прийти к следующим выводам. Во-первых, в паремиях личное имя функционирует как в полной форме (*Фома, Иван*), так и в производных (*Фомка, Ивашка, Ванька* и т. д.), имеющих как положительную, так и резко отрицательную оценку. Во-вторых, антропонимы в пословицах имеют собирательное значение и не привязаны к конкретному человеку, обладающему значимостью в русском национально-культурном пространстве. Выбор личного имени детерминирован лишь его созвучностью с поучительной интенцией паремии.

Литература

Воркачев С. Г. Культурный концепт и значение // Труды Кубанского государственного технологического университета. Сер. Гуманитарные науки. – 2003. – Т. 17, вып. 2. – С. 268-276.

Ковшова М. Л. Лингвокультурологический анализ идиом, загадок, пословиц и поговорок: антропонимический код культуры. – М.: ЛЕНАНД, 2019. – 400 с.

Кубрякова Е. С. Краткий словарь когнитивных терминов. – М.: МГУ, 1996. – 350 с.

Ляпин С. Х. Концептология: к становлению подхода // Концепты. Научные труды Центркоцепта. Вып. 1. – Архангельск: Изд-во Поморского гос.ун-та, 1997. – С.11-35.

Маруневич О. В. К вопросу об эпистемологической сущности категории «концепт» // Философия права. – 2008. – № 6 (31). – С. 80-83.

Маруневич О. В. Концепт «иностранец»: лингвокогнитивный и аксиологические аспекты (на материале русского и английского языков): дис. ... канд. филол. наук. – Пятигорск, 2009. – 258 с.

Савенкова Л. Б. Русская паремиология: семантический и лингвокультурологический аспекты. – Ростов-на-Дону: Ростовский государственный университет, 2002. – 240 с.

Слышкин Г. Г. Лингвокультурный концепт как системное образование // Вестник Воронежского государственного университета. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – 2001. – № 1. – С. 29-34.

Стернин И. А. Методика исследования структуры концепта // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. – Воронеж: Изд-во Воронежского государственного университета, 2001. – С. 58-65.

Телия В. Н. Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М.: Языки русской культуры, 1996. – 288 с.

Чесноков П. В. О взаимодействии формальных типов языковых и логических построений // Язык и мышление. – М.: Наука, 1967. – С. 88-102.

УДК 811.581'374:378.016:811.161.1'374

Кислицкий П. К. (Екатеринбург, УрГПУ),

Машовец Д. А. (Екатеринбург, УрГПУ)

Лексико-семантическая асимметрия в русском и китайском языках: лингводидактический аспект

Аннотация. Исследование посвящено выявлению лексико-семантической асимметрии в русском и китайском языках, демонстрации различий в лексической сочетаемости посредством сопоставительного анализа словарных статей. Работа призвана расширить представления о стратегиях и принципах работы преподавателей с лексическим материалом путем выделения различий в семантических полях подобранной лексики как в русском, так и в китайском языке. Предлагаются дидактические рекомендации по работе с лексикой в практике при преподавании русского языка как иностранного китайским студентам в монокультурной группе.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; РКИ; методика преподавания русского языка; китайский язык; лингводидактика; лексическая семантика; лексико-семантическая асимметрия; лексикология русского языка; лексикология китайского языка; лексикография; словарные статьи

Сведения об авторах: Кислицкий Павел Константинович, Машовец Дарья Андреевна, студенты ФГБОУ ВО «Уральский государственный университет педагогического университета» (Екатеринбург)

Научный руководитель – д-р филол. наук, проф. Е. В. Дзюба

Контакты: 620091, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов 26; elenacz@mail.ru

Kislitskiy P. K. (Ekaterinburg, USPU),

Mashovets D. A. (Ekaterinburg, USPU)

Lexico-Semantic Asymmetry in Russian and Chinese: Linguo-Didactic Aspect

Abstract. The research is devoted to identifying the lexico-semantic asymmetry of identical words in Russian and Chinese and demonstrating differences in compatibility through a comparative analysis of dictionary entries. The work is intended to expand the understanding of the strategies and principles of teachers' work with lexical material by highlighting the differences in the semantic fields of the selected vocabulary in both Russian and Chinese. A didactic recommendation is given for working with this

lexical aspect and applying it in practice when teaching Russian as a foreign language to Chinese students in a monocultural group.

Keywords: Russian as a foreign language; RCT; methods of teaching the Russian language; Chinese; linguodidactics; lexical semantics; lexico-semantic asymmetry; lexicology of the Russian language; lexicology of the Chinese language; lexicography; dictionary entries

About the authors: Kislitsky Pavel Konstantinovich, Mashovets Darya Andreevna, Students of the Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)

Введение. При обучении иностранных студентов лексике русского языка преподаватели прибегают к разным формам презентации значений новых слов, в том числе просто переводят лексические единицы на родной язык обучающихся. Может создаться впечатление, что перевод слов с русского языка на язык носителя посредством словаря или программы-переводчика является самым быстрым и довольно эффективным способом презентации, однако при переводе слов с русского на язык студентов может быть выбрано слово, не являющееся стопроцентно эквивалентным русскому, то есть может быть не учтена внутриязыковая специфика использования слова, его лексическая сочетаемость, ограниченность использования в речи. Это может стать причиной формирования у студента неправильного представления об использовании предъявленных преподавателем лексических единиц. Ограниченность использования той или иной лексики в конкретном контексте проявляется при поиске русско-китайских лексических соответствий. При обучении русскому языку китайских студентов, при освоении практики перевода с русского на китайский и наоборот следует учитывать некоторые лексические особенности, о которых речь пойдет дальше.

Цель исследования – иллюстрация феномена лексико-семантической асимметрии на конкретных примерах русско-китайских соответствий.

Материалом исследования явились слова самой количественно крупной и сложной в освоении части речи – глаголы «жарить», «варить», «читать», «играть». Данные лексические единицы осваиваются на уроках русского языка как иностранного уже на элементарном и базовом уровнях обучения, когда

использование преподавателем родного языка обучающихся в объяснении материала еще очень актуально.

Теоретические основы работы. В современной методике преподавания русского языка как иностранного основная цель работы над лексикой, по мнению автора статьи Чжао Юйцзяня «Пути преодоления лексических ошибок в речи китайских учащихся», заключается в «формировании лексических навыков», включающих в себя «понимание слова и особенностей его сочетаемости в речи», а также «безошибочное использование слова в речи в соответствии с темой и ситуацией общения» [Чжао 2012: 276]. Таким образом, в процессе обучения русскому у обучающегося развиваются лексические навыки, которые можно разделить на продуктивные (правильное употребление слов в соответствии с ситуациями общения) и рецептивные (узнавание и понимание лексики в потоке речи и в письменном тексте).

Ли Юецзяо в статье «Объем и структура лексико-семантической группы фидонимов в русском языке (на фоне китайского языка)», опираясь на исследования Н. Ф. Коряковцевой, утверждает, что лексика является системой «многомерных смысловых связей между словами». Это позволяет утверждать о существовании системности в лексике. Лексика – это такая организация, чьи единицы «взаимообусловлены и взаимозависимы в содержательном плане». Из этого следует, что при обучении лексике РКИ следует ориентироваться на выявление системных отношений между словами. Лексический уровень языка является трудным в освоении для иностранных студентов, потому что лексические средства языка не только обеспечивают богатство языка и речи, но и требуют «корректность речевого поведения» [Ли 2016: 303] (выбор лексических средств, умение передавать оттенки значений), отчего будет зависеть возможность выполнения коммуникативной задачи в целом.

Ввиду наличия у каждой лексической единицы любого языка своих особенностей употребления, очевидной трудностью при обучении лексике русского языка как иностранного становится неравный объем значений межъязыковых лексических единиц и существенные различия в лексической сочетаемости. Сопоставление на первый взгляд близких по смыслу лексем разных языков демонстрирует, что семантический объем слова в одном

языке может быть шире, чем в сопоставляемом, или семантика словарных единиц способна расходиться в каких-либо значениях [Зиновьева 2005: 45]. В труде «Лингвистические основы описания русского языка как иностранного. Лексикология» Е. И. Зиновьева и А. В. Хруненкова иллюстрируют пример выражения факта внеязыковой реальности, который по-русски называется *палец*: «Если мы имеем дело с учащимися, родным языком которых является английский, то мы столкнемся с так называемым межъязыковым векторным соответствием: *finger* (любой палец руки, кроме большого), *thumb* (большой палец руки), *toe* (палец ноги)» [Зиновьева, Хруненкова 2015: 7].

Особую роль в профилактике появления и предупреждения ошибок при обучении русскому языку как иностранному играет учет родного языка обучающихся, «проблема соотношения русских слов со словами родного языка учащихся или языка-посредника» [Чжао 2012: 276], а также возможности возникновения асимметрии, когда «на одну словарную единицу, как правило, приходится несколько иностранных слов» [Гао 2020: 564]. Таким образом, на занятиях русского языка как иностранного с китайскими студентами преподавателю следует обращать внимание на соблюдение семантической симметрии / асимметрии используемой в учебном материале лексики как в родном языке обучающихся, так и в преподаваемом языке.

Результаты исследования. В рамках исследования был проведен сопоставительный анализ лексики китайского языка, соответствующей по семантике значениям глаголов русского языка «варить», «жарить», «читать», «играть».

Глаголу русского языка «жарить», имеющему семантику «приготавливать пищу воздействием высокой температуры без воды» в китайском соответствуют три слова: 煎 (jiān; жарить на сковороде), 烤 (kǎo; жарить над огнем), 炸 (zhá; жарить в кипящем масле).

Для выражения значение «приготавливать пищу посредством термической обработки» глагола «варить» в китайском языке используются следующие слова: 煮 (zhǔ; варить, кипятить), 熬 (áo; томить, долго тушить, вываривать, подсушивать), 涮 (shuàn; полоскать – используется в значении «варить» для тонко наре-

занного мяса, которое в процессе потребления «полощут» в кипящем бульоне). Для обозначения соединения с помощью варки (как правило, металлов) используются 炼 (liàn; отливать, варить сталь, топить) и 熬 (áo).

У глагола «читать» асимметрия с лексикой китайского языка представлена следующим образом: значению «уметь воспринимать написанный или напечатанный текст» соответствуют слова 阅读 (yuèdú) и 看 (kàn; букв. смотреть), причем используется 看 исключительно для обозначения чтения «про себя»; для обозначения произнесения вслух написанного или напечатанного, обычно наизусть или имея текст перед глазами используются синонимы 念 (niàn; букв. думать, помнить), 朗读 (lǎngdú), 背诵 (bèisòng), 朗诵 (lǎngsòng).

Наиболее ярким же с точки зрения демонстрации асимметрии является лексика, соответствующая значениям глагола русского языка «играть». Значению «развлекаться, забавляться» в китайском соответствует слово 玩 (wán), а для обозначения исполнения роли в театральном представлении и кино используются синонимичные 扮演 (bànyǎn) и 演出 (yǎnchū). В китайском языке занятие каким-либо игровым видом спорта или участие в спортивном матче выражается двумя лексическими единицами: для игр, где в основе лежит использование рук (баскетбол, теннис, хоккей и пр.), употребляется слово 打 (dǎ; букв. бить, ударять, колотить), а для игр, где активно используются ноги (футбол), употребляется 踢 (tī; ударять ногой, поддавать ногой, пинать). Еще большее лексическое многообразие представлено для значения «исполнять какое-нибудь музыкальное произведение на музыкальном инструменте; вообще извлекать звуки из музыкального инструмента»: для клавишных и щипковых инструментов – 弹 (tán; букв. похлопывать; щёлкать пальцами, постукивать по, пощелкивать по), для духовых инструментов – 吹 (chuī; букв. дуть, выдыхать), для скрипки и гармонии – 拉 (lā; букв. тянуть, тащить); кроме описанных слов, употребление которых детерминировано способом извлечения звука из конкрет-

ного музыкального инструмента, в китайском также используется глагол 演奏 (yǎnzòu), обозначающий исполнение музыкального произведения как такового.

Безусловно, данная особенность китайского языка может быть представлена не только этими четырьмя глаголами. Для того, чтобы упростить процесс предъявления лексики китайским студентам, преподавателю русского языка как иностранного рекомендуется обращаться к русско-китайским словарям, проверять наличие лексико-семантической асимметрии. При выявлении асимметрии, мы предлагаем преподавателям давать обучающимся письменно оформленный комментарий на китайском языке, в котором будут указаны все лексические единицы китайского, соответствующие предъявляемому на уроке значению слова русского языка в следующем виде: «用俄语, [слова китайского языка через запятую] 都是 “соответствующее им слово русского языка”».

Приведем несколько примеров таких комментариев по проанализированным в данной работе словам:

- 用俄语 · 煮、熬、炼都是 «варить».

(При использовании русского языка, 煮、熬、炼 являются «варить»).

- 用俄语 · 煎、烤、炸都是 «жарить».

(При использовании русского языка, 煎、烤、炸 являются «жарить»).

- 用俄语 · 阅读、看、念、朗读、背诵、朗诵都是 «читать».

(При использовании русского языка, 阅读、看、念、朗读、背诵、朗诵 являются «читать»).

Заключение. Сопоставительный анализ словарных статей глаголов русского языка «жарить», «варить», «читать» и «играть» с соответствующими им словами китайского языка позволяет сделать вывод, что лексико-семантическая асимметрия между русским и китайским является распространенным явлением. Данный феномен требует особого внимания со стороны преподавателей русского языка как иностранного, работающих с китайскими

студентами: при подготовке учебных материалов преподавателю рекомендуется учитывать особенности родного языка аудитории, опираться на специфику сочетаемости лексики китайского языка, которую возможно проверить посредством русско-китайских словарей. В рамках исследования также был описан возможный вариант предъявления китайским студентам подобных лексических единиц на родном для них языке посредством представленной унифицированной «формулы», которой при составлении учебных материалов может воспользоваться любой педагог, в том числе не имеющий глубоких познаний в китайском языке.

Литература

Гао Ш. Лексическая асимметрия (на материале русского и китайского языков) // StudNet. – 2020. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/leksicheskaya-asimmetriya-na-materiale-russkogo-i-kitayskogo-yazykov> (дата обращения: 13.04.2022).

Зиновьева Е. И. Основные проблемы описания лексики в аспекте русского языка как иностранного. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2005.

Зиновьева Е. И., Хрункова А. В. Лингвистические основы описания русского языка как иностранного. Лексикология. – СПб.: Нестор-История, 2015. – 220 с.

Ли Ю. Объем и структура лексико-семантической группы фотонимов в русском языке (на фоне китайского языка) // МНКО. – 2016. – № 5 (60). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obyom-i-struktura-leksiko-semanticheskoy-gruppy-fiotonimov-v-russkom-yazyke-na-fone-kitayskogo-yazyka> (дата обращения: 08.04.2022).

Чжао Ю. Пути преодоления лексических ошибок в речи китайских учащихся // Ученые записки ЗабГУ. Серия: Филология, история, востоковедение. – 2012. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/puti-preodoleniya-leksicheskikh-oshibok-v-rechi-kitayskih-uchaschihsya> (дата обращения: 07.04.2022).

Прагматика субъектно-объектной организации русских народных заговоров

Аннотация. Изучение субъектно-объектной организации сакральных текстов вызывает особый интерес в плане ее персонажного состава, ядро которого традиционно составляют «помощники» и «вредители», реализующие свои функции, исходя из направленности заговорного текста и прагматической цели самого говорящего. Данное исследование ограничивается анализом трех типов заговорных текстов (детских, лечебных, домоводческих) с целью выявления сходств и различий как в субъектном, так и в функциональном планах. В статье представлены языковые модели означивания персонажей, встречающихся в каждом из рассматриваемых текстов, даны их характеристики, выявлен набор действий, приписываемый говорящим в том или ином типе заговоров. Исследование доказывает существование таких субъектов действия, которые являются специфическими по своей сущности, поскольку встречаются единично в пределах конкретных заговорных формул, придавая им самобытный характер.

Ключевые слова: фольклорные тексты; сакральные тексты; русские заговоры; русский язык; русский фольклор; субъектно-объектная организация; лингвопрагматика

Сведения об авторе: Козлова Анна Владимировна, студент 3 курса ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург)

Контакты: 620091, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; kozlova.anutaa@yandex.ru

Kozlova A. V. (Ekaterinburg, USPU)

Pragmatics of the Subject-Object Organization of Russian Folk Conspiracies

Abstract. The study of the subject-object organization of sacred texts is of particular interest in the key of its character composition, the core of which traditionally consists of “helpers” and “wreckers” who realize their functions based on the orientation of the conspiracy text and the pragmatic purpose of the speaker himself. This study is limited to the analysis of three types of conspiracy texts (children’s, medical, home economics) in order to identify similarities and differences, both in the subject and in the functional plans. The article presents the linguistic models of signification of the characters found in

each of the texts under consideration, their descriptive characteristics are given, a set of actions attributed to speakers in one or another type of conspiracies is revealed. The study also proves the existence of such subjects of action, which are specific in their essence, since they occur singly within specific conspiracy formulas and, thereby, give them an original character.

Keywords: folklore texts; sacred texts; Russian conspiracies; Russian language; Russian folklore; subject-object organization; linguistic pragmatics

About the author: Kozlova Anna Vladimirovna, Student of Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)

Статья вписывается в русло исследований констант национальной русской культуры в свете их преломления в языке народа (см. [Бекасова 2020; Бубнова 2018; Гридина, Коновалова 2020; Коновалова 1993; Рут 2018]).

Субъектный код фольклорного текста является одним из важных способов воплощения культурно значимой информации, который обеспечивает «возможность считывания этнокультурной информации носителями языка, хотя ее смысловая «глубина» может быть различной, поскольку основана на разного рода языковых и внеязыковых ассоциациях и обусловлена в значительной степени общекультурной компетенцией языковой личности» [Гридина, Коновалова 2017: 124].

Заговор занимает особое место в системе фольклорных текстов, т. к. «показателем его культурной значимости является не только форма языкового знака, но и семантический потенциал ритуала, в который включен вербальный текст» [Коновалова 2012: 19]. В исследованиях субъектно-объектной организации заговорного текста как одного из ярких феноменов, репрезентирующих сферу сакрального, в его персонажном составе традиционно выделяются так называемые «помощники» и «вредители» с помощью которых формируется универсум русского заговорного текста. По нашим наблюдениям, наиболее «плотно» данные персонажи представлены в текстах любовных заговоров (подробнее об этом см. в: [Козлова 2022]). Что касается объектной стороны заговора, то специфика ее определяется направленностью самого заговорного текста (например, если это лечебный заговор, то объектом речи говорящего может стать наименование антропоморфизированной болезни, ее симптома, средства, помогающего в избавлении от недуга). **Целью** данной

статья является анализ трех типов русских заговоров (детские, лечебные, промысловые) с точки зрения их субъектно-объектной организации для выявления специфических групп персонажей в зависимости от их действий и функций, заданных говорящим (характер их также может быть различен). Анализируемые тексты были извлечены из опубликованных материалов многолетних фольклорных экспедиций МГУ (далее – РЗиЗ).

1. Группа универсальных помощников:

А) Матушка Пресвятая Богородица // Пресвятая Богородица // Мать Божия // Царица Небесная // Дева Мария.

Данная языковая модель является наиболее употребительной в детских заговорах (только в заговорах на зачатие и легкие роды данный персонаж упоминается более 6 раз). Менее частотна модель в бытовых заговорах (в основном появление образа Богородицы отмечается в заговорах, касающихся домашнего благополучия). Если сравнивать функции, выполняемые рассматриваемым персонажем в пределах двух разных типов заговорных текстов, мы приходим к выводу о том, что они разнятся.

Функции Богородицы напрямую связаны с женским репродуктивным началом. Издавна считается, что именно она является прародительницей людского рода. Просьбы говорящих, обращаясь к Богородице, касаются различных сторон «материнства». Наиболее актуальными являются тексты, связанные с зачатием и легким преодолением родов. Рассмотрим в данном ключе два заговорных текста: а) *«Матушка Пресвятая Богородица! Сама слети, нет – дак посыльников пошли: сынка – как сокола, а девушку – как ластушку»* [РЗиЗ 1998: 1]. Здесь функционал Богородицы ограничивается просьбой говорящего «принести» младенца в земной мир. Именно покровительнице младенцев доверяли важную задачу – «внести» во чрево матери плод в виде чистой, непорочной души ребенка. б) *«Как пресвятая Богородица Христа родила без мук, без болей, так бы и рабе Божьей (имя) родить без муки, без боли»* [РЗиЗ 1998: 3]. Считалось, что Богородица, родившая Христа, преодолела тяжкие мучения, но это не сделало ее слабее, а лишь наоборот, приобретя неземной облик, она стала обладать символом помощи продолжательницам рода. Ср.: «Богородица считается покровительницей рожениц, что обуславливается мотивом материнства

Богородицы (Матери Божьей) и этимологической связью слов Богородица и роды» [СД 1995: 133]. Нельзя не сказать и о том, что возникающий в детских заговорах образ Богородицы обладает и целительной силой. Известны заговорные тексты, в которых Богородица как самый надежный помощник говорящего поддерживает молодых матерей, помогая им избежать болезней и неприятных недугов во время и после беременности. Касаются они и здоровья младенцев. Помимо этого, данный персонаж является защитником детского начала от бессонницы, исполохов, испугов и всякого рода иных «напастей». «Народный культ Богородицы отличается от церковного большей приземленностью и включенностью в быт: Богородица – защитница от бед, нечистой силы, напастей и страданий...» [СД 1995: 133]. В заговорах бытового типа действия Богородицы носят чисто охранительный характер: *«Ангелы – по окошечкам, все святые – по уголкам, Пресвятая Божья Мати во дверях стоит, Иисус хлеб кушает и меня слушает...»* [РЗиЗ 1998: 167]. В текстах на благополучие дома Богородица действует «не в одиночку», как это было в детских заговорах: здесь, как правило, избирается группа «святых» персонажей, способных сохранить физический и душевный покой обитателей.

Б) Господь // Сын Божий // Иисус Христос.

Фигура Бога в русской заговорной традиции занимает центральное место. Пожалуй, трудно найти заговорный текст, в котором бы не появился образ Иисуса. Это связано с устоявшимся в народе культом Христа как всеобщего спасителя. Каждая разновидность того или иного типа заговора по-своему вводит этот образ в текст. Так, во всех анализируемых нами типах заговоров (и в детских, и в лечебных, и в бытовых / домоводческих) есть обращение говорящего к Богу. Что касается функций, приписываемых ему, то они напрямую зависят от направленности текста. Так, например, в детских заговорах Иисус Христос – помощник в родильных делах, то есть фактически ему приписывается тот же набор действий, который имеется у Богородицы: *«Пойду я, благословясь, пойду я, перекрестясь, из дверей в двери, из ворот в ворота. Идет Иисус Христос, я ему возмолилась, я ему воскорила: Иисус Христос, открой трое ворот, одни – костяные, другие – оловянные, третьи – кожаные, выпусти раба Божья*

младеня» [РЗиЗ 1998: 3]. В лечебных заговорах говорящий обращается к Богу как целителю, функционал которого обусловлен способностями излечения от различного вида болезней, в данном случае заговор направлен на остановку кровотечения и избавление сразу нескольких недугов: *«Господи Боже, благовости, сотвори небо и землю не из камня и воды, не из мертвья тело души. Встает красное солнышко, как снимает ту росу мертвенную, так же и снимай с раба Божьего Петра все внутренние переломы, щипоту, ломоту из костей, из жилья. Запекайся, кровь горячая...»* [РЗиЗ 1998: 260]. Домоводческие и хозяйственные заговоры позволяют расширить «возможности» рассматриваемого нами персонажа: *«Дай, Господи, тихую росу, смиренную росу и частого мелкого дождичка»* [РЗиЗ 1998: 166]. Рассматривая эту группу заговорных текстов, можно сделать вывод о том, что заговаривающие обращаются к Христу как к спасителю, но уже не как помощнику в поддержке собственного здоровья, а как к лицу, способному влиять на все, даже самые обыденные, бытовые стороны существования человека.

В) Заря (зоря) / Зоренька / Заря – зарница (зореница).

Обращение к силам природы также является широкоупотребительной в русской фольклорной, в том числе заговорной, традиции [Гридина, Коновалова 2020]. Природные объекты (ветер или «вихор», «море-окиян», матушка-река, алатырь-камень) нередко встречаются в разных типах заговоров, при этом они в пределах заговорного универсума обретают человеческие черты: например, в заговорах на любовь, на красоту можно наблюдать, как говорящий характеризует природное явление как молодую девушку, упоминая о его уникальном очаровании. Что касается набора функций, которыми обладает данный помощник, то он варьируется и определяется также направленностью текста. Так, например, детские заговоры позиционируют «зарю-зарницу» как лицо, которое способное избавить от ребяческого крика, обеспечить спокойствие: *«Выходят на зарю и говорят: Заря-зарничка, родима сестричка, у тебя семь сыновей, семь дочерей. Возьми с нас восьмой – крик с раба Божьего (имя)»* [РЗиЗ 1998: 15]. Функции зари в лечебных заговорах отмечены целительной направленностью; природный объект вбирает в себя человеческий инструментарий: *«Встану, благословясь,*

пойду, перекрестясь, из дверей в двери, из ворот в ворота, выйду в чистое поле, и встану я лицом к зори, и помолюсь, и поклонюсь двум зорям, двум сестрам: утренней зоре Ульяне, вечерней – Маремьяне. Утренняя зора Ульяна, вечерняя зора Маремьяна, а возьмите-ка вы у меня всю кашлету и удушье, а снесите-ко ее за океан-море...» [РЗиЗ 1998: 233]. Бытовые же заговоры направляют силы природы на сохранение и спасение своего основного средства существования – скота: *«Заря-заряница, заря – красна девица, утренняя заря Дарья, вечерняя заря Марья, я к вам с просьбой не ради хитрости, не ради мудрости, а ради великой божьей надобности, ради пестрой коровы»* [РЗиЗ 1998: 178].

2. Группа уникальных помощников.

Помимо персонажей, которые являются общими для рассматриваемых типов заговоров, нами были выделены и специфические, то есть встречающиеся единично. Персонажный состав детских заговоров расширяется за счет появления в тексте лиц, придающих субъектно-объектной организации заговорных текстов самобытность. К этой группе можно отнести, например, бабушку **Соломоницу**: «Одним из “популярных” персонажей лечебных и родинных заговоров является Бабушка Соломония (*Соломонюшка, Соломонидушка, Саламанида*) – повитуха, принимавшая роды у Богородицы и имевшая непосредственное отношение к Христу. В русской заговорной традиции она представляет собой покровительницу младенцев, защищающая их от потусторонних сил, злых болезней, сглаза (ураза), испуга» [Козлова 2022].

Лечебный тип сакральных текстов включает в себя сразу несколько примеров заговоров, в которых упоминается и антропоморфизируется образ **месяца** как природного объекта: *«Батюшка, светел месяц, тебе золоты рога. Был я у Адама в дому, видел усопшего в гробу. Как у усопшего кости не ныли, не мозжили, не болели, так чтоб у раба Божьего (имя) зубы не ныли, не мозжили, не болели. Аминь»* [РЗиЗ 1998: 235]. В словаре СД трактовка **месяца** в славянской традиции дается в одной словарной статье с *луной*. Таким образом, мы наблюдаем функциональное сходство уникальных «помощников» с универсальными: силы природы наделяются практическими характеристиками, присущими по большей части субъектам, имеющим человеческое начало: «В славянских заговорах к молодому месяцу об-

ращались с просьбой защитить от зубной боли, пожара, утопления и людской молвы» [СД 1995: 1314].

Домоводческие и хозяйственные заговоры предоставляют большое поле для изучения субъектно-объектной организации, поскольку широка их направленность. Мы можем встретить заговорные тексты, объектами которых выступают домашний быт, скот, урожай и прочее. Исходя из прагматики заговора, выбираются и специфические персонажи, «помощники»: так, например, в заговорных текстах на урожай и хлебное обилие появляется фигура **Ильи-бороды**. Важно отметить, что использование в речи данного означивания всегда сопровождается действиями: «В западнорусских говорах встречается наименование Борода по имени святого: оставляют небольшой клоч несжатой ржи Илье на бороду, при этом приговаривают: «Илья – седая борода! Ходи сюда, береги мою силу к яровой жниве». И этот последний клоч носит название Ильи» [СД 1995: 234]. «Когда заканчивают убирать, оставляют часть поля несжатою. Из колосьев делали пояс большой, расстилали его на скатерти. Вся семья выжинала остаток поля, а в самой середине оставляли небольшой круг несжатым и приговаривали: “Илья Борода, дай нашему хозяину (в?) сусек спорина”. После этого из оставшихся колосьев завивали клубочек – Илье бороду. Считалось, что если через него перешагнет женщина, то она родит мальчика, а корова – теленка. Последний сноп хозяин заворачивал в скатерку и молча нес его домой, где ставил в сутки. Им в Покров закармливали скотину, чтобы она хорошая была» [РЗиЗ 1998: 221].

Таким образом, ядром заговорного универсума текстов разной направленности могут служить одни и те же персонажи, но при этом функции их варьируются и напрямую связаны с прагматической целью говорящего. Но есть и такие субъекты, которые обладают специфическими свойствами, функциями в конкретной группе заговоров.

Литература

Бекасова Е. Н. Креативность на грани сакрального и профанного в древнерусском тексте // Уральский филологический вестник. Серия: Язык. Система. Личность: Лингвистика креатива. – 2020. – № 2. – С. 239-256. – DOI: 10.26170/ufv20-02-22.

Бубнова И. А., Казаченко О. В. Культурные константы русского образа мира на современном этапе развития общества // Вопросы психолингвистики. – 2018. – № 36. – С. 28-41. – DOI: 10.30982/2077-5911-36-2-28-41.

Гридина Т. А., Коновалова Н. И. Параметры лексикографической интерпретации диалектной фразеологии: лингвокультурологический аспект // Вопросы лексикографии. – 2017. – № 11. – С. 119-131. – DOI: 10.17223/22274200/11/8.

Гридина Т. А., Коновалова Н. И. Метафора в свете национальной ментальности: монография. – Екатеринбург, 2020. – 226 с.

Елистратов В. С., Ружицкий И. В. Когда у Достоевского и Лескова дважды два не равно четырем // Лингвистика креатива-4: коллект. моногр. / под ред. Т. А. Гридиной. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2018. – С. 282-333.

Козлова А. В. Маркеры веры и безверия в текстах русских заговоров как способ выражения оппозиции «свой-чужой». – 2022.

Коновалова Н. И. Модель описания культурной семантики языковых единиц в словаре // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 11. – С. 18-20.

Коновалова Н. И. Фитонимика говоров Среднего Урала в системно-функциональном аспекте: специальность 10.02.01 «Русский язык»: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1993. – 20 с.

РЗиЗ – Русские заговоры и заклинания. Материалы фольклорных экспедиций Московского государственного университета 1953–1993 гг. / под ред. проф. В. П. Аникина. – М.: Изд-во Московского университета, 1998. – 384 с.

Рут М. Э. Объект и субъект номинации: палитра соотношений // Лингвистика креатива-4: коллективная монография / под ред. Т. А. Гридиной. – Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 2018. – С. 136-157.

СД – Славянские древности: этнолингвистический словарь в 5-ти томах / под ред. Н. И. Толстого. – М.: Институт славяноведения РАН, 1995. – 728 с.

Проектирование системы логопедической работы по коррекции общего недоразвития речи младших школьников

Аннотация. В статье представлен опыт проектирования коррекционной работы логопеда с младшими школьниками, у которых диагностировано общее недоразвитие речи. Демонстрируется комплексный характер системы заданий, рассчитанной на предупреждение и преодоление школьной дезадаптации. Приоритетным представляется направление работы по развитию связной речи, поскольку для речи детей анализируемой группы типичным является наличие аграмматизмов и грамматических лакун, особенно при спонтанном построении высказывания. На основе обобщения многолетнего опыта автора в клинической логопедии отмечается необходимость использования психолингвистического инструментария в коррекционной работе учителя-логопеда.

Ключевые слова: развитие речи; детская речь; логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; общее недоразвитие речи; коррекционная работа; младшие школьники

Сведения об авторе: Коновалова Ольга Юрьевна, выпускник ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»; учитель-логопед МАОУ «Белоярская СОШ № 1» (Екатеринбург)

Контакты: 620091, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; olyazatyatz@mail.ru

Konovalova O. Yu. (Ekaterinburg)

Designing a System of Speech Therapy Work to Correction of General Speech Underdevelopment in Younger Schoolchildren

Abstract. The article presents the experience of designing corrective work of a speech therapist with younger students who are diagnosed with general underdevelopment of speech. The complex nature of the task system, designed to prevent and overcome school maladaptation, is demonstrated. The priority seems to be the direction of work on the development of coherent speech, since the speech of children in the analyzed group is characterized by the presence of agrammatisms and grammatical lacunae, especially in the spontaneous construction of an utterance. Based on the generalization of the author's many years of experience in clinical speech therapy, the need to use psycholinguistic tools in the correctional work of a speech therapist teacher is noted.

Keywords: speech development; children's speech; speech therapy; speech disorders; children with speech disorders; general underdevelopment of speech; corrective work; junior schoolchildren

About the author: Konovalova Olga Yu., Graduate of the Ural State Pedagogical University; Teacher-Speech Therapist of the Beloyarsk Secondary School No. 1 (Ekaterinburg)

Современная школа должна подготовить человека думающего и чувствующего, который не только имеет знания, но и умеет использовать эти знания в жизни, который умеет общаться и обладает внутренней культурой. Цель не в том, чтобы ребёнок знал как можно больше, а в том, чтобы он умел действовать и решать проблемы в любых ситуациях. Приоритетные средства для этого – культура речи и культура общения. Овладение языком, речью – необходимое условие формирования социально активной личности.

Легко построить общение со сверстниками и взрослыми ребёнок сможет, если у него хорошо развита речь: грамматически правильная, фонетически четкая, умеренно громкая, интонационно выразительная, с соответствующим возрасту словарным запасом. В этом случае дети свободно пользуются развернутой фразовой речью, разными конструкциями сложных предложений. Они имеют достаточный словарный запас, владеют навыками словообразования и словоизменения (см.: [Бондаренко, Петухова 2021; Коваленко 2004; Коновалова 2015] и др.). Однако не во всех случаях эти процессы протекают благополучно: у некоторых детей даже при нормальном слухе и сохранном интеллекте наблюдается задержка формирования речевой компетенции в использовании каждого из компонентов языка. Это нарушение в логопедии определено как общее недоразвитие речи (ОНР), что находит отражение и в фонетике, и в лексике, и в грамматике (см., например: [Гридина, Коновалова 2016: 39-41] и др.).

Актуальность заявленной темы по проектированию системы логопедической работы по коррекции ОНР младших школьников обусловлена тем, что с каждым годом отмечается увеличение количества детей с таким диагнозом, соответственно проблема предупреждения и преодоления школьной дезадаптации у этой категории детей, проявляющейся в отклонениях от нормы поведения, в трудностях взаимоотношений с окружающими.

На занятия к логопеду приходят дети с диагнозом ОНР II, III уровня. Практически у каждого из них наблюдаются аграмматизмы и грамматические лакуны в речи [Красноперова 2016, 2022], нарушено звукопроизношение, недоразвита функция фонематического восприятия, ограничен словарный запас. Таким детям свойственно неумение слушать, повышенная утомляемость, низкий уровень восприятия. В этой связи продуктивным представляется использование психолингвистических методик диагностики и коррекции речевого развития ребенка [Гридина, Коновалова 2016: 39-50; Коновалова 2011: 194-196], активное внедрение игровых технологий, основанных на актуализации лингвокреативных механизмов восприятия и порождения связного текста [Гридина 2016: 143], применение на этапе организации восприятия ребенком новой информации разного рода вербальных и визуальных мнемотехник [Гридина, Коновалова 2014: 128].

В общем виде задача логопеда заключается в создании условий, обеспечивающих усвоение соответствующих возрасту и требованиям школы лексики, грамматического строя, связной речи.

Нами был создан специальный учебно-методический комплекс для логопедической работы с детьми с ОНР. В него входят:

- картотека периодической литературы по проблемам коррекционной деятельности логопеда;
- картотека игр для развития лексико-грамматической стороны речи;
- дидактические материалы для работы с детьми;
- комплекс упражнений по развитию мелкой моторики;
- игры для обучения грамоте.

Особое внимание в системе работы на каждом этапе уделяется формированию устной речи, в основе – обучение составлению текстов из предложений разных типов. Последовательность усвоения детьми с ОНР грамматических конструкций, грамматических форм определяется тем, как происходит развитие речи в норме.

Учебный материал, методические приемы каждого этапа работы нами были отобраны с опорой на те речевые навыки, которые у ребенка уже сформировались (спонтанно или в результате

предыдущей логопедической работы), задания на каждом этапе постепенно усложнялись.

Учитывая возрастные, характерологические особенности детей, выраженный речевой негативизм, сниженную эмоциональную активность, мы старались с первых же занятий создать хороший настрой, желание «играть» с логопедом, старались организовать увлекательную для детей ситуацию, создать стимул для подражания.

С самых первых занятий использовались варианты разных упражнений, направленных, прежде всего, на развитие у ребенка активного внимания, умения вслушиваться в обращенную к нему речь, выполнять задания на основе словесных конструкций. При этом уточняются значения ряда слов – названий предметов, действий, признаков. Слова отбираются так, чтобы можно было использовать приемы визуализации вербального материала, поэтому предметный словарь должен носить конкретный характер, а действия легко поддаваться демонстрации. Обращения к детям облекаются в форму побудительных и вопросительных предложений, в которых присутствуют одни и те же слова в разных грамматических формах. Такие упражнения проводятся в игровой форме с широким использованием наглядной ситуации, при этом допускается ответ действием.

В занятия включаются задания, состоящие из 2–3 инструкций, правильное выполнение которых определяется бытовой ситуацией. Например: «Фломастеры убери в коробку, телефон в сумку». Дети должны не только понять содержание задания, но и запомнить его, а затем выполнить в соответствии со словесной инструкцией. При этом учитывается объем кратковременной памяти (от 5 до 9 слов в норме, от 3 до 5 – при нарушении внимания). Различные формы обращений с привлечением кукольных персонажей, интересных, увлекательных ситуаций, разнообразных форм поощрения помогают создать у детей положительный эмоциональный настрой, вызвать у них желание отвечать не только действием, но и словом (звукосочетанием), т.е. подражать речи взрослого.

Поскольку у детей с ОНР понимание грамматических отношений затруднено и они ориентируются в основном на лексические значения слов, в занятия включается серия упражнений,

направленных на освоение младшими школьниками категорий числа существительных, времени глаголов и т. д. Например: «Маша, дай мне авторучку, а себе возьми авторучки»; «Ты принесла мне ручку, а что принесешь еще?». Первоначально подбираются слова с ударными окончаниями, например: «Покажи, про кого говорят поет – поют, бежит – бегут, летит – летят».

Рассматривая вместе с детьми сюжетную картинку, проговариваем изображенные на ней действия, а затем учим отвечать на вопросы с использованием нескольких предикатов.

Одновременно подключаются индивидуальные (необходимые по результатам диагностики) дыхательно-голосовые и артикуляционные упражнения, которые также проводятся в игровой форме.

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

1 этап – построение однословных предложений;

2 этап – построение двухсловных предложений с использованием простейших грамматических форм слова (как правило, дети с ОНР используют односложные ответы или нераспространенные предложения);

3 этап – расширение объема простого предложения (в том числе с включением однородных членов), построение первых сложных предложений.

При работе над грамматическим материалом обращаем внимание ребенка также на правильное интонационное распределение ударных и безударных слогов. Важна правильность передачи количества слогов в слове, независимо от характера звуконаполняемости.

Заметим, что на данном этапе логопедической работы основные задачи – не постановка звуков и заучивание слов, правильно произносимых детьми, а накопление пассивного и активного словаря (независимо от произносительных возможностей ребенка), усвоение простейших грамматических форм и употребление актуальной лексики и грамматики в предложениях. Используем при этом такие методические приемы: просьба что-то дать, взять, положить, передать; закончить сказанное логопедом короткое предложение, используя в качестве зрительной опоры

картинку, предмет; закончить слово, сохраняя его слоговую структуру.

Выученные слова требуют многократного повторения, включения их в состав предложений в форме В.п. При этом вначале берутся существительные, у которых форма В.п. совпадает с формой И.п. (неодушевленные), а затем существительные, которые в В.п. имеют окончание, омонимичное Р.п. Обучение осуществляется с учетом того, как усваивают эти формы дети с нормальным речевым развитием. Одним из неперменных условий является опережающее развитие понимания грамматических форм, что достигается в ходе речевых тренингов предкоммуникативного типа.

На логопедических занятиях используются серии упражнений, предусматривающих сопоставление различных форм одного и того же слова. Чем чаще слово дается в разных словосочетаниях, тем быстрее дети будут усваивать грамматические категории. Но для такого сопоставления ребенок должен иметь в активном словаре определенное количество слов.

В процессе работы над простым предложением большое внимание уделяется употреблению детьми глаголов в форме 3 лица ед.ч. изъявительного наклонения. Переход к этой форме от формы 2 лица ед.ч. повелительного наклонения отрабатывается постепенно. При этом внимание ребенка сосредоточивается на вопросе «*что делает?*».

Широко используем тренировочные упражнения по подбору однородных подлежащих, отвечающих на вопрос «*кто (что) это?*» и однородных сказуемых. При этом продуктивными (особенно для подгрупповых занятий) являются задания типа «Снежный ком», когда каждый ребенок, повторяя ответ своего товарища, дополняет по одному слову в нужной форме. В процессе отработки той или иной конструкции к каждому слову ставятся вопросы. Необходимо следить за правильностью согласования слов. Дети приучаются внимательно вслушиваться в собственную речь и речь других детей. Одно и то же существительное включается в разные предложения, используется в разных падежных формах. Сначала отрабатываются беспредложные, а затем предложные конструкции. В это же время продол-

жаем обучать самостоятельно отдавать друг другу приказание, выполнять описания действия с опорой на наглядность.

Постепенно предложение расширяем по составу, вводим в него дополнение, выраженное существительным в В.п. и Д.п., а также в Т.п. в значении орудийности действия.

Постепенно речевое общение усложняется, дети, достигшие II уровня речевого развития, должны не только отвечать на вопросы, но и самостоятельно задавать их друг другу. В первую очередь это вопросы по поводу окружающих ребенка предметов и хорошо знакомых ему действий. Эффективно речевое общение на основе «ручной» деятельности, а в последнее время – и на основе действий с тачскрин-устройствами. Как отмечают психологи, в качестве «... отличительной особенности восприятия виртуальных объектов рассматривается несоответствие информации, поступающей по визуальному и гаптическому каналам» [Крылова, Водяха 2021: 59]. Это помогает, с одной стороны, уточнению значения слов, преодолевает привычную ситуативность понимания, с другой, – позволяет соотнести гаптический перцептивный опыт ребенка с «плоскостным» восприятием визуального объекта.

Речевая функция играет важную роль в психическом развитии ребёнка, в процессе которого происходит становление познавательной деятельности, способности к понятийному мышлению. Полноценное речевое общение расширяет представления детей об окружающей действительности.

Работа логопеда по коррекции ОНР младших школьников в определенной степени регулирует их поведение, помогает спланировать адекватное участие в разных формах коллективной деятельности.

Литература

Бондаренко Т. А., Петухова А. С. Изучение нарушений структурно-семантической организации текста у младших школьников с общим недоразвитием речи // Школьный логопед. – 2021 – № 3 (79). – С. 77-80.

Гридина Т. А. Лингвокреативные механизмы порождения текста: экспериментальный ресурс языковой игры // Труды ин-

ститута русского языка им. В. В. Виноградова. – 2016. – № 7. – С. 143-157.

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

Гридина Т. А., Коновалова Н. И. Диагностика грамматико-словообразовательных умений детей с общим недоразвитием речи как основа коррекционной работы // Специальное образование. – 2016. – № 2 (42). – С. 39-50.

Коваленко О. М. Использование лексики различной степени обобщенности в целях диагностики и коррекции ОНР III уровня у детей 7–8 лет. // Практическая психология и логопедия. – 2004. – № 4. – С. 17-32.

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

Коновалова Н. И. Ресурсы речевой психодиагностики в образовательном процессе // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 11. – С. 195-202.

Красноперова Е. С. Актуальная грамматика детской речи: корпусные исследования // Филологический класс. – 2022. – Т. 27, № 1. – С. 87-100.

Красноперова Е. С. Усвоение грамматических форм в дошкольном онтогенезе // Linguistica Juvenis. – 2016. – № 18. – С. 106-112.

Крылова С. Г., Водяха Ю. Е. Действия с виртуальными объектами на тачскрин-устройствах: анализ перцептивного опыта современных дошкольников // Культурно-историческая психология. – 2021. – Т. 17, № 1. – С. 59-66. – DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2021170109>.

УДК 81'23

Мазирка И. О. (Москва, МГОУ)

Мамедова М. Н. (Москва, МГОУ)

Особенности проявления и механизмы языковой интуиции в процессе овладения индивидом родным и иностранным языками

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению феномена языковой интуиции с позиций научных изысканий по психолингвистике и лингводидактике. Авторами прослеживается тесная взаимосвязь между пониманием индивидом тонкостей языка и корректным использованием последнего в своей речи.

Ключевые слова: языковая интуиция; языковое чутье; чувство языка; порождение речи; восприятие речи; воспроизводство речи; психолингвистика

Сведения об авторах: Мазирка Ирина Олеговна, д-р филол. наук, доцент Московского государственного областного университета (Москва); Мамедова Майя Нусрат кызы, аспирант Московского государственного областного университета (Москва)

Контакты: 141014, Московская область, г. Мытищи, ул. Веры Володиной, 24; mazirka_den@mail.ru

Mazirka I. O. (Moscow, MRSU)

Mamedova M. N. (Moscow, MRSU)

Features of Manifestation and Mechanisms of Language Intuition in the Process of Mastering the Individual's Native and Foreign Languages

Abstract. The article is devoted to the consideration of the phenomenon of linguistic intuition from the standpoint of scientific research on psycholinguistics and linguodidactics. The authors trace a close relationship between the individual's understanding of the subtleties of language and the correct use of the latter in his speech.

Keywords: linguistic intuition; language sense; sense of language; generation of speech; speech perception; speech reproduction; psycholinguistics

About the authors: Mazirka Irina Olegovna, Doctor of Philology, Associate Professor of Moscow Region State University (Moscow); Mamedova Maiya Nusrat kyzy, 2nd year Postgraduate Student of Moscow Region State University (Moscow)

Восприятие и производство индивидом речи, интенсивное развитие последней преимущественно на начальных этапах становления его как личности, когда происходит наиболее активное совершенствование его речевых умений, тесно и особенно связаны с таким многогранным и комплексным явлением, как языковая интуиция.

Знание механизмов возникновения (природы) данного явления и законов его развития, несомненно, играет большую и важную роль в решении задач по исследованию вопросов, касающихся изучения искусственного билингвизма, по поиску способов его удачного формирования и развития, и как результат, созданию возможностей для более успешной межкультурной коммуникации членов разных социумов.

Формирование языковой интуиции может проходить естественно (истинный билингв) и намеренно (искусственный билингв), в становлении последнего активно принимают участие образовательные учреждения и их работники, которые призваны создавать максимум условий для приобретения ребенком уже в самом раннем возрасте хороших навыков восприятия как родной, так и иноязычной речи, в приобретении способности «прочувствовать» языковые особенности каждой из них.

Важность решения данного вопроса и необходимость применения его возможных успешных результатов не могли не сказаться на появлении большого количества работ, относящихся к обсуждаемой сфере научных изысканий, тем не менее, четкого и всеобъемлющего определения понятию языковой интуиции на данный момент в отечественной науке не существует. Возможно, это связано с явной междисциплинарностью изучения данного вопроса.

В лингводидактике, например, есть ряд заслуживающих внимания научных работ, в которых предлагается в рамках исследования по освоению родного языка применять «генетические методы» или уделять больше внимания «генетической методике», которая базируется по большей части «на постепенном развитии в дитяти врожденного дара слова» [Буслаев 1867: 80]. О таком подходе/методе говорил родоначальник его введения – Ф. И. Буслаев, который занимался научными разработками по методике преподавания родного языка. Основная идея исследо-

вателя заключалась именно в воплощении в жизнь идеи успешного раннего речевого развития ребенка. Ученый указывал на то, что «узнание родного языка совершается при темном сознании, как бы инстинктивным подражанием» в процессе восприятия языковых особенностей». Такого рода ситуацию можно, с точки зрения Ф.И. Буслаева, объяснять весьма тесной и устойчивой связью практически всех языковых отличительных черт, которые подвергаются усвоению со стороны индивида, то есть «с наглядной восприимлемостью внешних явлений и внутренних ощущений» [Буслаев 1867: 54-55].

Определяя термин «языковая интуиция», заметим, что он весьма часто начинает приравниваться рядом ученых по своему значению и смысловому содержанию (что абсолютно не корректно) к другому, хотя и весьма близкому ему понятию «языковая способность» (в ряде случаев последнее ассоциируют с работой речевого механизма и с той способностью операций, которые данный механизм может осуществлять. Однако в научном мире также не раз отмечалось, что нельзя ставить знак равенства между этими двумя понятиями/терминами в рамках их общего значения.

В одной из своих научных работ О. А. Некрасова, И. О. Мазирка утверждают, «что многие (если не большинство), билингвов с унаследованным языком будут квалифицироваться как люди, имеющие несколько родных языков». Здесь же исследователи различают понятия «монолингвизм» и «естественное, врожденное освоение языка», обозначаемое «истинной нативностью» [Некрасова, Мазирка 2020: 163].

Вспомним также, что еще великий Ф. де Соссюр не раз высказывал мысль о том, что сам язык не так часто представляет окружающим подлинные данные и заслуживающую доверия информацию о тех «нравах и институтах народа», которые имеют место и проявляются в рамках вербальной коммуникации членов конкретного социума с помощью использования ими определенного языка [Соссюр 1999: 334]. Принадлежит и выдающемуся лингвисту точка зрения об отражении через язык психологической составляющей народа/нации, с уточнением, правда, что «языковые средства (procede) не обязательно определяются психическими причинами» [Соссюр 1999: 334].

Однако современная функциональная лингвистика однозначно базируется на обратном от предложенного великим лингвистом подходе, утверждая, что как раз язык содержит в своем составе достаточно большое количество сведений (информации) об особенностях, отличительных чертах народа, использующего этот язык. Последнее утверждение не раз находило подтверждение среди тех, кто когда-либо начинал изучать иностранный язык. Это только на первых этапах знакомства индивида с неродным языком у него возникают заметные сложности в понимании и овладении новой для него грамматической и фонетической структуры данного языка, на которые этот индивид просто не может не обращать внимание. Продвигаясь в своем познании «чужого» языка, эти сложности уходят для него на задний план, и тогда самым сложным, а порой непреодолимым для него становится невозможность понимания им ряда семантических категорий, так называемых незнакомых для индивида (на тот момент его познания нового языка) представлений о языковой картине мира носителей данного языка. Именно это обстоятельство обычно бывает поначалу скрыто от индивида за совсем не знакомой для него словесной оболочкой нового языка, а ведь именно языковая картина мира объединяет воедино слова и чувства целой нации, народа.

И. Н. Горелов и К. Ф. Седов в ряде своих научных работ приходят к выводу и утверждают, что индивид уже с момента своего появления на свет обладает некоторыми «предпосылками к овладению речью»: слухом, проявляет неосознанную фонацию (крик); имеет и проявляет элементарные инстинкты и безусловные рефлексы, дарованные ему природой, с помощью которых он с первых часов своей жизни способен «высказывать» свои первые реакции («претензии») к окружающему, абсолютно новому для него миру и реагировать на него» [Горелов, Седов 2004: 45]. Поэтому размежёвывая понятия «языковая интуиция» и «языковая способность», подчеркнем, что первая из упомянутых непосредственно коррелирует с областью чувств человека, помогая индивиду улавливать малейшие оттенки в речи на определенном языке, тогда как вторая практически полностью и непосредственно зависит только от степени развития и работы в целом речевого механизма человека.

Т. В. Матвеева определила языковую интуицию весьма метафорично: «Языковой вкус основывается на языковом чутье – тех неформулируемых оценках, которые выносит личность в языковой области и в которых отражаются существующие в нем общественные речевые идеалы» [Матвеева 2003: 302].

Согласно исследованиям А. М. Орловой, которая определяет *языковую интуицию* как «неосознанное обобщение», следует, что последнее возникает и начинает проявлять себя «на уровне первичной генерализации», которой, в свою очередь, обязательно предшествует сознательное вычленение ряда элементов, с их неперменным обобщением в последующем [Орлова 1955: 83].

Ученый провел ряд экспериментов, участниками которых стали подростки 10, 12 и 15 лет. По окончании данных исследований А. М. Орлова приходит к выводу, что формирование у индивида языкового чутья находится под прямым и довольно сильным влиянием постоянно получаемого им опыта из своей повседневной речевой практики, под активным влиянием образовательного учреждения, где индивид (ребенок) получает свое образование, каждодневно приобретая и совершенствуя там свои теоретические навыки. Нужная скорость для получения положительного и эффективного речевого совершенствования индивида достигается «путем актуализации ассоциаций, возникающих из прошлого опыта учеников» [Орлова 1955: 81]. А. М. Орлова замечает, что индивиду вовсе не требуется уже иметь некую определенную сформированность его представлений и суждений о существующих законах, правилах и т.д. в определённом языке и в речи носителей последнего. Иначе говоря, только регулярное и при этом обязательно систематическое, а в ряде случаев и намеренное погружение индивида в языковую среду наилучшим способом помогает этому индивиду аккумулировать и накапливать получаемый им опыт при восприятии любого языкового материала. Данный опыт после его приобретения индивидом сначала этим индивидом «понимается» и только потом им осознается [Орлова 1955: 81].

Большинство современных отечественных (например, В. А. Чибухашвили [2010: 170-175] и зарубежных (например, С. А. Пинкер [Pinker 1994: 237-242]) ученых, которые так или иначе заняты изучением обсуждаемой нами в данной статье

проблематики, отмечают, что понятие «языковая интуиция» следует относить к природе бессознательного, однако важно понимать роль данного феномена в процессах как речепроизводства, так и речевосприятия, которые являются основными для развития речи индивида как таковой в будущем.

Еще один исследователь – Л. П. Федоренко – не раз высказывалась по поводу определения и обозначения уровня, на котором конкретно происходят процессы познания и овладения языком, а именно, ученый отмечала, что это происходит в рамках простого и машинального запоминания индивидом существующих в конкретном языке языковых норм. «Запоминание это происходит бессознательно, в процессе подражания говорящим; в результате его у человека и образуется так называемое чувство языка, или языковое чутье», которое обнаруживает человек. «в себе по отношению ко всем другим языковым явлениям в морфологии, синтаксисе, стилистике» [Федоренко 1973 34-35].

Работы М. Р. Львова по обсуждаемой тематике также подтверждают мысль об отсутствии прямой связи языковой интуиции с качествами индивида, данными ему от рождения, она лишь представляет собой вариант приобретенных и сформированных у индивида умений, усовершенствованием которых он занимается всю свою жизнь в процессе разного рода процессов коммуникации [Львов 2002: 194].

И. О. Мазирка и Э. А. Сорокина в статье «Проблемы формирования языковой личности в условиях обучения профессиональному языку лингвистики» отмечают, что «в процессе формирования профессиональной языковой личности большое значение имеет языковая компетентность обучаемого и обучающего, складывающаяся из знания ими родного и иностранного языков», обращая внимание на то, что «профессиональная компетентность формируется в процессе обучения» [Мазирка, Сорокина 2020: 31].

Отметим также, что существует целый ряд ученых (например, О. В. Кукушкина [1998: 4], А. М. Шахнарович [1980: 16]), которые в своих научных изысканиях рассматривают феномен «языковая интуиция» исключительно с позиций когнитивных наук, отмечая при этом ярко выраженный имплицитный характер данного понятия, практически полностью обусловленный

тем, как (каким образом) индивид воспринимает и познает окружающую его действительность.

Мнения современных ученых определенно сходятся в том, что «языковое чутье» непременно связано с имплицитным знанием индивида о конкретном языке, формируется у него неосознанно, базируясь на его бессознательном языковом опыте в процессе совершения им речевых контактов.

Психологические механизмы индивида (восприятие / сигналы из вне, переработка и индивидуальные особенности усвоения речи) также активно задействованы в определении понятия «чувствование языка». Сигналы из вне, поступившие индивиду, сопоставляются им, согласно уже имеющемуся у него опыту, приобретённому им в процессе своей речевой практики. Таким образом, индивиду дается некий старт для запуска процесса сличения и отождествления получаемой им информации (возможно, новой) с той, которая уже у него имеется из предыдущего опыта, и только в дальнейшем происходит оценивание им полученной «новой» информации, которая будет формировать у него новый опыт. А мозг здорового человека отреагирует отрицанием, неприятием той модели, которая не будет совпадать с ранее полученным индивидом вариантом.

С чем же конкретно может быть связана способность человека создавать и понимать импликацию? Такая способность индивида объясняется его умением выявлять и применять ассоциативные составляющие определенных речевых значений и, по мнению М. Р. Львова, «процесс формирования и усовершенствования языкового чутья длится всю жизнь» [Львов 2002: 194].

По мнению Е. Д. Божович, существуют так называемые «интеллектуальные эмоции» [Божович 1997: 37], которые представляют собой разновидность языкового чутья, (например, могут возникать при чтении индивидом художественных текстов или при прослушивании им этих же текстов в исполнении другого лица, которое часто профессионально наполняет эмоциональную составляющую данного текста). Ученый также подчеркивает наличие для языковой интуиции важной функции – прогнозирования будущего высказывания собеседника [Божович 1997: 37].

Глубоко и всесторонне занимаясь рассмотрением проблем в рамках изучения строя древних индоевропейских языков,

А. Мейе еще в самом начале XX века высказал идею о том, что абсолютно все индоевропейские языки в разной степени и в разный временной период обнаруживали в себе внутреннюю потребность, переходящую в устойчивую тенденцию сначала к сокращению, а потом и вовсе к отмене словоизменения [Мейе 2002: 198].

Согласно А. Мейе, хорошо развитое словоизменение в языке только усложняет понимание в нем значений слов [Мейе 2002: 198].

В одной из своих научных работ середины прошлого столетия А. И. Смирницкий писал, что «Слово с лексической точки зрения, не есть какой-то обрубок. Слово *окно* как лексема, как единица словаря, есть все же *окно* или, в известных случаях, *окна, окну, окна*, но не *окн-»* [Смирницкий 1955: 32]. Интерпретация понятия нормы А. И. Смирницким не соответствует пониманию этого феномена А. Мейе, однако такая интерпретация дает четкое понимание, как работает интуиция носителя языка, который в своей речи пользуется определенными языковыми нормами, существующими в родном для него языке.

В. М. Алпатов не раз подчеркивал, что «если лингвист исследует чужой для него язык, то он сознательно или чаще бессознательно выбирает решение, более естественное с точки зрения родного языка, а дальнейший анализ может его подтвердить или не подтвердить» [Алпатов 2018: 214-215]. Ученый также не раз высказывался о сегодняшнем стремлении лингвистов в целом дальше уходить от сравнений с нормами родного языка исследователя или того языка, который этот исследователь считает для себя «престижным», однако осуществлять это на практике, не говоря уже о полном отречении от существующей реалии, представляется весьма сложным и трудно исполнимым [Алпатов 2018: 214-215].

Приведенное утверждение, безусловно, помогает ученому миру, работающему в сфере решения обозначенных проблем, понять, как и каким образом языковое чутье влияет на формирование у индивида в мозгу определенных речевых структур с последующим их продуцированием в своей речи. Продуцируя высказывание (воспроизведение речи), языковое чутье индивида может проявляться посредством неосознанного использования им раз-

личных способов своего будущего речевого высказывания, его оформления, а также в предполагаемых его (индивида) речевых ошибках и способах их устранения (коррекции) в своей речи.

В сложном процессе формирования у индивида культуры речи в любом языке языковому чутью отводится одно из важных мест, поскольку данное понятие играет одну из основных ролей при рассмотрении влияния оценочных компонентов языка при последующем формировании речевого высказывания. В процессе формирования у индивида его культуры речи самым важным следует отметить аналитическую работу его мозга, которая является определяющей при порождении в принципе любой речи и которая помогает контролировать правильность продуцируемого высказывания, а также выбор наиболее подходящих для него речевых форм (оболочек) и правильное их структурирование.

Заметим, что индивид-ребенок, который активно познает в 6–10 лет, как правило, только родной язык, чаще использует языковое чутье, поскольку владеет им абсолютно неосознанно, а в дальнейшем по мере своего взросления и получения новых необходимых для своего речевого развития опыта и знаний это чутье у него закрепляется и постоянно поддерживается посредством познания этим ребенком большого количеством нового и разнообразного для него языкового материала.

Литература

Алпатов В. Языкознание: От Аристотеля до компьютерной лингвистики. – М.: Альпина нон-фикшн, 2018. – 253 с.

Божович Е. Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 37.

Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка. – М., 1867. – С. 80.

Горелов И. Н., Седов К. Ф. Основы психолингвистики. – М., 2004. – С. 204.

Кукушкина О. В. Речевые неудачи как продукт речемыслительной деятельности: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 1998. – С. 4.

Львов М. Р. Основы теории речи. – М., 2002. – С. 194.

Мазирка И. О., Сорокина Э. А. Проблемы формирования языковой личности в условиях обучения профессиональному языку лингвистики // Вестник Московского областного университета. Серия: Лингвистика. – 2020. – № 3. – С. 23.

Матвеева Т. В. Учебный словарь: русский языка, культура речи, стилистика, риторика. – М., 2003. – С. 414.

Мейе А. Введение в сравнительное изучение индоевропейских языков / пер. Д. Кудрявского и доп. по седьмому фр. изд. А. Сухотиным под ред. и с примеч. Р. Шор; вступ. ст. М. Сергиевского. – М.: УРСС, 2002 (Плавск (Тул. обл.): ООО Орбита). – 509 с.

Некрасова О. А., Мазирка И. О. Обоснование гипотезы о признании билингов с унаследованным языком урожденными носителями этого языка // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2020. – № 3. – С. 160-166.

Орлова А. М. К вопросу об объективной обусловленности так называемого «чутья языка» // Вопросы психологии. – 1955. – № 5. – С. 83.

Смирницкий А. И. Сравнительно-исторический метод и определение языкового родства. – Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1955. – 59 с.

Соссюр Ф. Курс общей лингвистики / редакция Ш. Балли и А. Сеше; пер. с франц. А. Сухотина. Де Мауро Т. Биографические и критические заметки о Ф. де Соссюре; Примечания / пер. с франц. С. В. Чистяковой; под общ. рея. М. Э. Рут. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. – 432 с.

Федоренко Л. П. Принципы обучения русскому языку. – М., 1973. – С. 34-35.

Чибухашивили В. А. Актуальный речевой опыт и языковая интуиция как условие эффективности работы по овладению культурой речи // Преподаватель XXI век. Общероссийский журнал о мире образования: в 2-х ч. Часть 1. – 2010. – № 3. – С. 170-175.

Шахнарович А. М. Психолингвистические исследования и задачи развития речи учащихся // Актуальные проблемы развития речи учащихся / под ред. А. П. Еремеевой. – М., 1980. – С. 16.

Pinker S. A. The Language Instinct: How the Mind Creates Language. – URL: <http://www.f.javier.io> (дата обращения: 10.04.2022).

**Символическая амбивалентность колоратива *белый*
в русских народных говорах**

Аннотация. В статье представлены результаты анализа оценочных оппозиций колоратива *белый* в русских народных говорах. Продемонстрированы доказательства гипотезы о символической амбивалентности цветообозначения в русской народной культуре. Выявлены предметные эталоны восприятия белого цвета в сфере профанного, что связано с традиционными ремеслами, сельскохозяйственной деятельностью, бытом и т. д. Особое внимание уделяется так называемым вторичным смыслам колоратива *белый*, метафорически воплощающим мифосимволические представления русского народа о связи цвета с явлениями нереального мира. Такого рода символические смыслы колоратива переводят его в сферу сакрального и выступают основой семантической оппозиции «свой – чужой».

Ключевые слова: оценочные оппозиции; сакральные символы; профанные символы; русский язык; русская культура; диалектология; русские народные говоры; колоратив; символическая амбивалентность; цветообозначение

Сведения об авторе: Начинова Александра Вячеславовна, студент Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

Контакты: 620091, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов 26

Nachinova A. V. (Ekaterinburg, USPU)

**Symbolic Ambivalence of the Colorative *White*
in Russian Folk Dialects**

Abstract. The article presents the results of the analysis of the evaluative oppositions of the colorative white in Russian folk dialects. The evidence of the hypothesis of symbolic ambivalence of color designation in Russian folk culture is demonstrated. The subject standards of perception of white color in the sphere of the profane are revealed, which is associated with traditional crafts, agricultural activities, everyday life, etc. Special attention is paid to the so-called secondary meanings of the colorative white, metaphorically embodying the mythosymbolic ideas of the Russian people about the connection of color with the phenomena of the unreal world. Such symbolic meanings of the colorative translate it into the sphere of the sacred and act as the basis of the semantic opposition “friend – foe”.

Keywords: evaluative oppositions; sacred symbols; profane symbols; Russian language; Russian culture; dialectology; Russian folk dialects; colorative; symbolic ambivalence; color designation

About the author: Nachinova Alexandra Vyacheslavovna, Student of the Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)

О многоаспектности и многообразии жизни народа свидетельствуют и используемые с древности в лингвокультуре колоративы. Цветонаименование – это обозначение понимания народом светового спектра с закрепленным за ним типичным значением. Так, используемая в сакральных текстах палитра цветовой лексики отражает не только специфическое мировидение народа, но также передает особенности чувственного восприятия окружающего мира. А. Вежбицкая в работе «Обозначение цвета и универсалии зрительного восприятия» утверждала: «Во всех культурах для людей важно зрительное восприятие и важно описание того, что они видят, но они не обязательно имеют специальный термин «цвет» как отдельное обозначение одной из сторон их зрительного опыта. Все языки имеют слово для понятия ВИДЕТЬ, но не обязательно имеют слово для «цвета» [Вежбицкая 1996: 231].

Таким образом, колоратив насыщен разного рода исторической, культурной, интеллектуальной, эмоциональной информацией. Культурные смыслы могут быть связаны с мифосимволикой, ритуалами, представлениями о том, что цвет может выражать положительные или отрицательные явления (см.: [Гридина, Коновалова 2020; Муль 2012]).

Одним из базовых цветосимволов многих мировых лингвокультур является колоратив *белый*, традиционно закрепленный за метафорическими значениями: «...*Белый* способен означать сакральность, чистоту, плодородие, свет и т. п... Так, у сербов увидеть первый раз в году белую овцу или белую бабочку означало, что год будет хороший и счастливый... В р-не Боки Которской белые и небелые бабочки предвещали соответственно здоровье и нездоровье...» [СД 1, 1995: 151-152]. Анализ сакральных текстов традиционной народной культуры свидетельствует об амбивалентности данного цветосимвола. Ср. типичный антропоморфный образ смерти; кроме того, *белый* ассоциируется с погребальным саваном; белый наряд невесты обозначал

своеобразную смерть в роду и переход на жительство к мужу. Белое убранство в гробу демонстрирует отрешенность покойного от земных дел (см. подробнее в [Начинова 2021]).

Предметом исследования в данной статье является дихотомичность цветосимвола, которая подтверждается данными русских народных говоров. Материал для исследования амбивалентности цвета извлекался методом сплошной выборки из «Словаря говоров Русского Севера» (далее – СГРС), «Словаря русских народных говоров» (далее – СРНГ).

В севернорусском диалектном лексиконе амбивалентность колоратива представлена, прежде всего, прямыми значениями:

«БЕЛАЯ УТУШКА. Пятно инея в углу избы. Влг: Нюкс. Куржевина в углы заделается: ой, скажем, гли-ко, белая утушка какая (Нюкс, Бобровское)» [СГРС 2001: 89]; *«БЕЛАЯ ТРОПА. Дорога охотника зимой. Влг: Бабуш. Малик виден только на белой тропе, на чёрной не увидать (Бабуш, им. Бабушкина)»* [СГРС 2001: 89].

Колоратив, который употребляется в данных предметных эталонах крестьянского быта, указывает на цвет описываемых предметов и соответствует следующему лексико-семантическому варианту: *«Цвета снега или мела»* [Ожегов, Шведова 2010]. В ряде словарных статей *белый* используется при характеристике человека или объектов бытовой сферы в значении *«чистый, незагрязненный»*:

«Белить – Мыть (руки)» [СГРС 2001: 91]; *«БЕЛОМОЯ. Чистоплотный человек. Влг: Ваш. Внучок – беломоя у меня, мамка приучила мыться-то (Ваш, Шульгина)»* [СГРС 2001: 93]; *«БЕЛОСТИРКА. Стиральный порошок. Влг: В-Уст. Белостирки раньше в помине не было, всё золой белили (В-Уст, Наволок)»* [СГРС 2001: 94]; *«БЕЛОТА. Чистота, порядок в доме. Арх: Котл, Пин. Ты чё? Белоту наблюдаешь? Замываешься? (Пин, Кеврола). Эта женицина обиходна, чистоту любит: у нас только к праздникам белоту наводят, а она за всё обиходит (Котл, Воильцево)»* [СГРС 2001: 94].

Среди диалектных наименований удалось обнаружить употребление колоратива *белый* как *«светлый, в противоположность чему-н. более темному, именуемому черным»* [Ожегов, Шведова 2010]. Большинство предметных эталонов является

номинацией продуктов питания: «*БЕЛАЯ КАША. Пшениная каша. Влг: В-Важ. Белая каша была, из завозного пшена (В-Важ, Новая Деревня)*» [СГРС 2001: 89], которая противопоставлена гречневой крупе Пшениная; «*БЕЛЯЧОК. Хлеб из ячменной муки*» [СГРС 2001: 99], т. е. не ржаной, что вновь указывает на оппозицию см. также «*БЕЛЫЙ РЫЖИК. Вид рыжика. Влг: В-Уст. Волнуху, чёрный груздь солят, белый рыжик, красный рыжик; белый рыжик на белом мху, на сухогорье (В-Уст., Подворские)*» [СГРС 2001: 96]; «*БЕЛЯНКА. Пластинчатый гриб – сыроежка (иногда только со светлой шляпкой, но чаще с любой) или белая волнушка*» [СГРС 2001: 98].

Нередко колоратив может развивать сопутствующие переносные значения. Анализ ряда эталонов употребления цветообозначения *белый* в севернорусских говорах свидетельствует о преобладании в них коннотативного компонента (о семантической структуре полисемантов и контекстуальных «приращениях» см., например, в: [Герасименко 2014; Коновалова 2021; Шаповалова 1990]). Культурные смыслы могут быть связаны с мифосимволикой, ритуалами, представлениями о том, что цвет может выражать положительные или отрицательные явления. В частности, для славянских культур характерна своя цветосимволика.

В диалектном лексиконе встречается ряд наименований с употреблением колоратива, актуализирующие положительные коннотации. Об этом свидетельствуют обращения к любимому человеку: «*Беленький цветочек – о милом, возлюбленном. Скажи, беленький цветочек, Кто же вышел вороточек? (частушка). Опоч. Пск., 1919–1934*» [СРНГ 1966: 211];

«*БЕЛЯНОЧКА – Обращение к любимой девушке. Влг: Ваш. Ой, беляночка моя, я тебя заждался (Ваш, Шульгина)*» [СГРС 2001: 99].

Нередко цвет используется в значении «*исцеляющий*», «*оздоравливающий*»: «*БЕЛОСТОРОННИК. Лекарственное растение, хорошо заживляющее раны. Арх: Он. Когда порежешься, на рану листы белосторонника ложишь (Он, Кушерека)*» [СГРС 2001: 94]; «*БЕЛОМОЙ. Болотное растение, корень которого использовался для ухода за кожей лица. Беломойкой лицо протрём, румян-то не было, а с ней ошшолутшие – как анделки девки ходили (Бел, Коровино)*» [СГРС 2001: 92].

Кроме того, в ряде словарных статей *белый* используется в визуальных метафорах, характеризующих внешний вид пустого, незаполненного чем-либо пространства: «*БЕЛИЗНА. Огрех при пахоте; непропаханный участок пашины. Влг: Бел. Дал белизну, белизна – нечисто, ничё не вырастёт (Бел, Нефедово)*» [СГРС 2001: 90]; «*БЕЛЫЙ – Не Закрытый Сверху (о пироге). Влг: Бел. Белая тоболка (Бел, Мазкса)*» [СГРС 2001: 95]; «*БЕЛЯКОВЫЙ. Непогодородный, с большим содержанием песка и белой глины (о почве). Влг: В-Уст. Беляковые поля непогодородны (В-Уст, Подсосенье)*» [СГРС 2001: 98].

В севернорусском диалектном лексиконе колоратив нередко употребляется в отрицательном метафорическом значении. В частности, это проявляется в оценочных коннотациях характеристики человека, а именно несуразного, некрепкого: «*БЕЛЯВЫЙ. Высокий, худой (о человеке). Влг: Ваш. Белявый – тончливый да высокой (Ваш, Антропово). Выдбол – большого роста человек, неуклюжий, шатается из стороны в сторону, белявый (Ваш, Босово)*» [СГРС 2001: 98].

Актуализируются отрицательные коннотации в диалектном слове «*беломышка*», антропоморфизированном образе болезни: «*БЕЛОМЫШКА. Болезнь ног у домашнего скота. Принесут овцы беломышьё, и дохнут ягнята от боли (Гряз, Становищево)*» [СГРС 2001: 93].

Важно отметить, что вторичные смыслы колоратива метафорически воплощают мифосимволические представления русского народа о связи цвета с явлениями нереального мира, чаще всего с демонологическими персонажами (см. об этом в [Конюшкова 2000: 551-556]): «*БЕЛАЯ БАБА. Мифическое существо, обитающее в лесу. Влг: Бабуш, В-Важ. Белая баба выходит, бросает красной собакой (Бабуш, Королиха). Маленьких пугали – имя Ягабова скажут или ругались иногда: баба-яга это, бабка-ягабка, белая баба – под вид того (В-Важ, Коровино). И теперь наряжухами бегают; бывало, одна старуха срядилась белой-то бабой (В-Важ, Фоминская)*» [СГРС 2001: 89].

Наименование человека *белым* также свидетельствует о воздействии на него нечистой силы: «*БЕЛЫЙ – Поддающийся сглазу (о человеке). Арх: Уст. Есть белые люди, к ним уроки*

пристают от чёрного человека: всё заболит, заламает, сразу как обурочили (Уст., Прокопцевская)» [СГРС 2001: 95].

Цвет используется и в обозначении племен, в частности «*кочевников*», «*людей некрещенных*», таким образом, актуализируются значения «*нечистый, опасный*»: «БЕЛОГЛАЗАЯ ЗЫРЬ (ср. ЗЫРЬ). Легендарное племя, жившее, в частности, на территории современного Устьянского района Архангельской области до прихода русских. Арх: Уст. Была здесь раньше белоглазая зырь, кочевники. На лодках ездили по рекам и здесь остановились, здесь на этом месте лес вырубил (Уст, Фомин Починок)» [СГРС 2001: 91]; «БЕЛОГЛАЗАЯ ЧУДЬ (ср. ЧУДЬ). Легендарное племя, жившее на севере до прихода русских. Арх: Леш., Пин., Уст. Белоглазая чудь – люди некрещёные, не хотели новгородцам покориться (Леш., Ларькино). Белоглазая чудь жила тут – стоянки находят (Уст., Богдановский). До шестьсотого года били чудь белоглазу, был бой решительный: выше Суры речка Поганка есть, их туда сбросали (Пин., Пиринемь)» [СГРС 2001: 91].

Такого рода символические смыслы колоратива переводят его в сферу сакрального и выступают основой семантической оппозиции «свой – чужой».

Таким образом, анализ оппозиций предметных эталонов восприятия *белого* цвета в севернорусских говорах показал, что в сфере крестьянского быта колоративы выходят за рамки стереотипных обыденных представлений и приобретают метафорические культурные смыслы. Это связано с фольклорной традицией, древними мифологическими представлениями славян о способах выражения связи профанного и сакрального [Коновалова 2021]. В свою очередь, исследование диалектного лексикона подтверждает гипотезу о символической амбивалентности цветообозначения в русской народной культуре.

Литература

Вежбицкая А. Обозначение цвета и универсалии зрительного восприятия // Язык. Культура. Познание. – М., 1996.

Герасименко Н. А. Семантика предикативного признака в предложениях с субстантивами в роли сказуемого // Русский язык в школе. – 1997. – № 5. – С. 83-87.

Гридина Т. А., Коновалова Н. И. Метафора в свете национальной ментальности: монография. – Екатеринбург, 2020. – 226 с.

Коновалова Н. И. Демонологическая лексика как фрагмент концепта «сакральное» в русском языковом сознании // Язык. Система. Личность. – 2000. – С. 551-556.

Коновалова Н. И. Семантизация сакральной лексики в словаре В. И. Даля // Филологический класс. – 2021. – Т. 26, № 4. – С. 127-135. – DOI: 10.51762/1FK-2021-26-04-11.

Муль И. Л. Игровой лингвистический код частушки: механизмы, приемы и функции // Уральский филологический вестник. Серия: Язык. Система. Личность: Лингвистика креатива. – 2012. – № 3. – С. 100-104.

Начинова А. В. Мифосимволика колоративов в русских народных заговорах // *Linguistica Juvenis*. – 2021. – № 23. – С. 76-88.

Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: Мир и Образование: ОНИКС, 2010.

Славянские древности. Этнолингвистический словарь: в 5 т. / под ред. Н. И. Толстого. – М., 1995, 2012.

Словарь говоров Русского Севера. Т. 1: А–Б / под ред. А. К. Матвеева. – Екатеринбург: Изд-во Урал, ун-та, 2001. – 252 с.

Словарь русских народных говоров. Вып. 2. – М.; Л.; СПб.: Наука, 1966.

Шоповалова Т. Е. Предложно-падежные формы с временным значением // Лексическая, словообразовательная и синтаксическая семантика: межвузовский сборник научных трудов. – Москва: МОПИ им. Крупской, 1990. – С. 159-165.

Метод кластерного анализа при изучении стилистики и культуры речи в средней школе

Аннотация. Изучению стилистики и культуры речи в средней школе уделяется недостаточно внимания. В связи с этим актуальной проблемой является недостаточная сформированность у школьников навыков написания текстов в определённых речевых регистрах, речевых умений учащихся, способности разграничения экспрессивно-оценочных и стилистических коннотаций. Использование экспериментальных методик в процессе изучения стилистики и культуры речи в средней школе позволит, во-первых, диагностировать уровень сформированности стилистической компетенции у учащихся, во-вторых, повысить эффективность формирования речевых умений и навыков, поможет учащимся заполнить стилистические пробелы нестандартным способом, что повысит интерес к данной дисциплине. Возможности применения психолингвистического эксперимента в указанном аспекте проиллюстрированы на примере эксперимента по методу кластерного анализа.

Ключевые слова: ассоциация; экспериментальные методики; школьники; эмоциональная оценка; экспрессивно-окрашенные слова; функциональные стили речи; кластерный анализ; речевые умения; стилистика; культура речи

Сведения об авторе: Смородинова Софья Игоревна, магистрант 2 года обучения ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург)

Научный руководитель – канд. филол. наук, доц. И. А. Ваулина

Контакты: 620091, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов 26; s_smorodinka@bk.ru

Smorodina S. I. (Ekaterinburg, USPU)

The Method of Cluster Analysis in the Study of Stylistics and Culture of Speech in High School

Abstract. Insufficient attention is paid to the study of stylistics and culture of speech in secondary school. In this regard, the current problem is the insufficient formation of schoolchildren's skills in writing texts in certain speech registers, students' speech skills, and the ability to distinguish between expressive-evaluative and stylistic connotations. The use of experimental methods in the process of studying the style and culture of speech in high school will, firstly, diagnose the level of formation of stylistic compe-

tence among students, and secondly, increase the efficiency of the formation of speech skills and abilities, help students fill in stylistic gaps in a non-standard way, which will increase interest to this discipline. The possibilities of using a psycholinguistic experiment in this aspect are illustrated by the example of an experiment using the cluster analysis method.

Keywords: association; experimental methods; pupils; emotional evaluation; expressively colored words; functional styles of speech; cluster analysis; speech skills; style; a culture of speech

About the author: Smorodinova Sofya Igorevna, 2nd year Master's Degree Student of the Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)

Стилистика охватывает все стороны языка – его звуковой строй, грамматику, словарь и фразеологию. Однако она рассматривает соответствующие языковые явления не как внутренне связанные элементы целостной языковой структуры в их историческом развитии, а в другом аспекте - с точки зрения функциональной дифференциации, соотношения и взаимодействия близких, соотносительных, параллельных синонимических средств выражения более или менее однородного значения, а также с точки зрения соответствия экспрессивных красок и оттенков разных речевых явлений; с другой стороны, стилистика рассматривает эти явления с точки зрения их связи с отдельными формами речевого общения или с отдельными общественно разграниченными типами и разновидностями речи» [Виноградов 1955: 66].

Стилистика и культура речи в школе имеет большое значение для овладения выразительными ресурсами русского литературного языка. В процессе знакомства с курсом стилистики школьники узнают, что изучение русского языка включает в себя не только освоение таких разделов языковой системы, как фонетика, лексика, грамматика, словообразование, но и знания о функциональных стилях речи, умение воспринимать и порождать текст в разных речевых регистрах.

«Связная речь» – особый раздел в курсе стилистики, входящий в программу всех учебников школьного курса. Он основывается на трех группах ключевых понятий:

- 1) стили речи: научный, публицистический, деловой, художественный, разговорный;
- 2) типы речи: повествование, описание, рассуждение (и некоторые их разновидности);

3) текст и признаки текста.

Изучение стилистики в школе преследует образовательные и воспитательные цели: способствует совершенствованию речевых умений учащихся, развитию чувства языка и языкового вкуса, а также совершенствованию эмоциональной и интеллектуальной сферы личности.

В задачи изучения стилистики входит знакомство со стилистическими понятиями, обогащение речи учащихся, построение высказываний с учетом речевой ситуации, формирование представления о стилистике как о разделе науки о языке и в целом.

Анализируя экзаменационные работы за курс средней школы, а также ответы школьников на устном собеседовании, можно сделать вывод, что подавляющее большинство учеников недостаточно владеют навыками грамотной и выразительной устной и письменной речи, не умеют правильно и точно выражать свои мысли, не знают стилистических норм русского литературного языка.

В условиях реализации школьной программы по русскому языку овладение теоретическими знаниями по стилистике и культуре речи не сопоставляется с умением применять эти знания в практической речевой ситуации.

Знания по стилистике и культуре речи в школьном курсе носят попутный характер. К примеру, подобные знания даются при рассмотрении материала для написания изложения и сочинения и при анализе литературных произведений.

Изучение стилистики в школе всегда было актуальной проблемой. Значение ее неизмеримо возросло в условиях образовательных программ, когда часов на ее изучение выделяется катастрофически мало, а объем информации очень велик и многогранен.

Экспериментальная методика позволит расширить горизонты образования, понимания стилистики и культуры речи, дополнить его недостающими в школьной программе знаниями, умениями и навыками.

Эксперимент был проведен на базе общеобразовательной школы. В качестве испытуемых были выбраны обучающиеся 8 класса.

Эксперимент был нацелен на выявление особенностей восприятия школьниками эмоционально-экспрессивно-оценочных и функционально-стилистических коннотаций и понимания школьниками сниженных, высоких и нейтральных коннотаций слов; умение создавать текст, используя заданные слова-стимулы в определенном стиле речи. Для этого нами была выбрана методика кластерного анализа.

Для того, чтобы минимизировать опору на семантику в процессе кластеризации, слова были отобраны таким образом, чтобы исключить синонимию между ними, всего 16 существительных, в том числе нейтральных и обладающих разными типами коннотаций:

1. Дылда
2. Тунеядец
3. Очи
4. Шайка
5. Тягомотина
6. Великолепие
7. Мымра
8. Жадюга
9. Продавец
10. Борение
11. Чушь
12. Воззвание
13. Кляча
14. Книга
15. Нытик
16. Лохмач

Инструкция была представлена респондентам (9 человек 14–15 лет) в письменной форме: «Перед вами 16 слов. Разделите все слова по парам, указав в скобках основание для объединения. Получившиеся пары объедините еще раз по парам (по 4 слова) с указанием основания и так до тех пор, пока все слова не составят одну большую группу (1+1; 2+2; 4+4; 8+8). Дайте этой группе название. Дополнительное задание по желанию: составьте текст, используя все слова».

Анализируя полученные данные, мы отметили, что наиболее частотной стратегией кластеризации явилось объединение по

эмоциональной окраске (оскорбление, восхищение; тягомотина/нытик – оскорбление; дылда/мымра – оскорбление женщин; нытик/туняедец – оскорбление мужчин; великолепие/ чушь – эмоции) или принадлежности к одной тематической сфере (продажа, стремление, промедление, хороший статус, обман, ограбление; продавец/книга).

Некоторые респонденты группировали слова на основе популярной эмоциональной окраски: великолепие/мымра.

Остановимся подробнее на одной работе. На первом этапе респондент выделил пары слов: *дылда/мымра (оскорбление), туняедец/нытик (неудовлетворительное качество), продавец/борение (борьба при продаже), кляча/лохмач (внешний вид человека), великолепие/воззвание (самооценивающие качества), очи/книга (понимание прочитанного), тягомотина/чушь (характер), жадюга/шайка (жадная шайка)* – слова группируются с учетом эмоциональной окраски и по ситуативному принципу.

Далее слова объединены 2+2 *продавец/борение/очи/книга (без труда не выловишь рыбку из пруда), дылда/ мымра/ туняедец/нытик (брань), кляча/лохмач/великолепие/воззвание (характеристика человека), тягомотина/чушь/жадюга/шайка (тяжесть дела).*

Далее слова объединены 4+4 *дылда / мымра / туняедец / нытик / кляча / лохмач / великолепие / воззвание (качества человека), продавец /борение / очи / книга / тягомотина / чушь / жадюга / шайка (человеческий труд).*

Резюме: *качества человека + человеческий труд = жизнь*

Создание текста со всеми словами стимулами:

Жизнь Мымры

В лесу возле болота жила была Мымра. И надоела ей эта скучная тягомотина. Решила она сходить в гости к Лешему. Умылась, нарядилась, накрашила свои карие очи и пошла в гости. По дороге она наслаждалась лесным великолепием. Вдруг ей навстречу выскочила шайка во главе с Лохмачом. В шайке у него были Дылда, Туняедец и Нытик. Говорит Лохмач Мымре: «Куда пошла, старая кляча?» Мымра ему отвечает: «Иду к Лешему, он лучший продавец книг». И воззвала Мымра с собой Лохмача и его шайку: «Пойдёмте вместе к Лешему, купим книги, избавимся от тягомотины! Станем самыми умными в ле-

су!» Лохмач ответил: «Ты что чушь несёшь?! Не знаешь, что он жадюга? Пойдём лучше в гости к Кикиморе». В голове Мымры произошло борение и решила она, что книги подождут, ведь День рождения только раз в году. И пошла она с шайкой Лохмача к Кикиморе.

Все слова в данной работе группируются по ситуативному типу и носят описательный характер. В созданном тексте отразилась вся стратегия кластеризации. Текст олицетворяет метафорическую жизненную ситуацию. Респондент разграничивает слова на нейтральные, сниженные и высокие, в тексте применяет их правильно.

Исходя из данных проведенного эксперимента можно сделать вывод, что метод кластерного анализа эффективен в выявлении актуальных стилистических пробелов обучающихся:

1. Понимание стилистических коннотаций и правильное их использование в определенной речевой ситуации или определенном стиле речи.

2. Понимание эмоционально-оценочных коннотаций и правильное их употребление в определенной речевой ситуации, умение распознать в них просторечные, сниженные, высокие слова.

3. Знание лексических значений редко употребляемых слов.

4. Умение создать текст в определенном стиле по заданным словам – стимулам.

Метод кластерного анализа будет полезен учителям общеобразовательных школ при изучении стилистики и культуры речи в средней школе.

Литература

Азнаурова Э. С. Стилистический аспект номинации словом как единицей речи // Языковая номинация (виды наименований). – М.: Наука, 1977. – С. 86-129.

Арутюнова Н. Д. Функциональные типы языковой метафоры // Известия Академии наук СССР. Серия литературы и языка. – 1978. – Т. 27, № 4. – С. 333-343.

Виноградов В. В. Основные типы лексических значений слова // Виноградов В. В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. – М., 1977. – С. 162-189.

Вставский А. Н. Коннотативный компонент: проблемы интерпретации // Вестник Омского государственного педагогического университета. – 2006. – URL: <http://omsk.edu/article/vestnik-omgpu-29.pdf>.

Гридина Т. А., Коновалова Н. И. Методы психолингвистических исследований: теория, практикум, тренинги / Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург: [б. и.], 2020. – С. 122-138.

Словообразовательная активность глагола *терпеть* и его производных в русском языке

Аннотация. В данной статье ставится задача раскрыть суть представления о *терпении* путем изучения словообразовательной активности глагола «терпеть» в русском языке. Анализ деривационных возможностей глагола *терпеть* позволил сделать предварительные выводы о том, что для русской лингвокультуры в глагольных производных основными векторами семантических преобразований является выражение частных значений «характер протекания действия», что привносится словообразовательными значениями префиксов, конфиксов и постфиксов. Субстантивные производные обозначают, как правило, абстрактные понятия, в сложных словах конкретизируемые первой основой сложения (*долготерпение, страстотерпец* и др.).

Ключевые слова: словообразование; русский язык; словообразовательное значение; лингвокультурология; русский язык; русские глаголы; терпеть

Сведения об авторе: Сунь Тяньцы, аспирант 1-го курса обучения ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина» (Екатеринбург)

Контакты: 2104437546@ qq.com

Sun Tianci (Ekaterinburg, UrFU)

Derivative Activity of the Verb to endure and its Derivatives in Russian

Abstract. This article aims to reveal the essence of the idea of patience by studying the derivational activity of the verb “endure” in the Russian language. An analysis of the derivational possibilities of the verb to endure allowed us to draw preliminary conclusions that for the Russian linguoculture in verbal derivatives, the main vectors of semantic transformations are the expression of private meanings “the nature of the course of an action”, which is introduced by the word-building meanings of prefixes, confixes and postfixes. Substantive derivatives denote, as a rule, abstract concepts, in compound words concretized by the first basis of addition.

Keywords: word formation; Russian language; derivational meaning; linguoculturology; Russian language; Russian verbs; tolerate

About the author: Sun Tianci, 1st year Postgraduate Student of the Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin (Ekaterinburg)

Производные слова как основной объект исследования словообразования содержат много информации, в том числе имеющей национально-культурную специфичность [Бубнова 2019; Виданов, Муль 2018; Гридина, Коновалова 2020]. Объектом исследования в данной статье является анализ представлений о *терпении* в русской лингвокультуре. В качестве одного из исходных положений принимаем постулат о значимости словообразовательного компонента в структуре языковой / речевой компетенции личности, в том числе инофона. Ср: «Среди различных параметров языковой компетенции личности словообразовательный компонент занимает особое место, отражая взаимосвязанность процессов рецептивной (аналитической) и продуктивной (речетворческой) деятельности» [Гридина, Коновалова 2017: 80]. Анализ семантики производного слова в сравнении с производящим помогает лучше раскрыть глубинный смысл понятия (в данном случае обозначенного отглагольным существительным: *терпеть* → *терпение*).

Для исследования концептуальных характеристик понятия «терпение» в данной статье выбраны единицы словообразовательного уровня, поскольку его объектом «... являются живые процессы, связанные с номинативной техникой языка и ориентированные на современную языковую ситуацию» [Гридина, Коновалова 2007: 3]. Кроме того, такой анализ «... требует интегративного описания морфодеривационных единиц (с учетом связи словообразовательного значения с лексической и грамматической семантикой)» [Там же]. Таким образом, изучая производные слова и их словарные дефиниции, можно в определенной степени выявить основные коннотации производящих слов и их сохранение или трансформацию в производных. Ср.: «Значение слов с производной основой всегда определимо посредством ссылки на значение соответствующей первичной основы» [Винокур 1959: 42].

Понятие *терпение* входит в словообразовательное гнездо с вершиной *терпеть*, в составе которого, по данным Словообразо-

вательного словаря русского языка 66 дериватов [Тихонов 1990, т. 2: 224]. К дериватам первой ступени производности, образованных непосредственно от глагола *терпеть*, относится 20 слов, большую часть которых (14 единиц) составляют глаголы: *терпеться* (безл.), *вытерпеть*, *дотерпеть*, *натерпеться*, *недотерпеть*, *обтерпеться*, *оттерпеться*, *перетерпеть*, *претерпеть*, *притерпеться*, *протерпеть*, *стерпеть*, *стерпеться*, *утерпеть*. Существительных первой ступени производности в данном словообразовательном гнезде всего 3: *терпение*, *терпёж* и *страстотерпец*, прилагательных 2: *терпеливый*, *терпимый*. Все остальные слова в гнезде – производные второй и третьей ступени. Приведем несколько производных от глагола *терпеть* с выделением дифференциальных компонентов в значениях дериватов.

Слово *недотерпеть* выражает значение «не сохранить терпение до конца, не вытерпеть что-либо до конца», семантическое приращение в производном по отношению к производящему *терпеть* вносит префикс *недо-* «сложная приставка, придающая значение неполноты, недостаточности по сравнению с какой-либо нормой» [Ожегов 1986: 344]: *недотерпеть до конца*. Часть префикса *до-* в структуре производного ожидаемо вызывает в словосочетании предлог *до*, тем самым актуализируя сему предела.

Стерпеться (разг.) – «привыкнув, смириться, освоиться с чем-нибудь неприятным, неудобным. *Стерпеться с обстановкой*» [Ожегов 1986: 666]. Этот пример наглядно демонстрирует актуальность словообразовательного значения постфикса *-ся*, именно он привносит значение «граница терпения устанавливается самим субъектом».

Протерпеть (разг.) – «проявить терпение по отношению к кому-чему-либо в течение какого-нибудь времени. *Минуты не может протерпеть*» [Ожегов 1986: 541].

Обтерпеться (разг.) – «свыкнуться с чем-нибудь, привыкнуть терпеть что-нибудь. *Обтерпеться в новой обстановке* [Ожегов 1986: 375].

Обращает на себя внимание толкование производных глаголов не через производящее, а через другие производные (*терпение*, *вытерпеть* и др.). Однако можно отметить, что во всех глагольных дериватах основными векторами семантических преоб-

разований является выражение значений «характер протекания действия», «длительность действия», «активность / пассивность субъекта действия», что отсылает к семантике производящего *терпеть*.

Кроме вышеуказанных производных, в словообразовательном гнезде есть и производные, относящиеся к существительным. *Терпимость* определяется как: «*Книжн.* Терпимое отношение к кому-чему-нибудь. *Терпимость к чужим мнениям*» [Ожегов 1986: 690]. В этой же словарной статье представлено фразеологически связанное значение: «то же, что публичный дом – *дом терпимости*». Можно отметить случаи, когда слово *терпимость* употребляется как примирение с наличием пассивной оценки явления. По своему смыслу данная дефиниция близка к определению значения слова *терпение*.

Другое производное существительное – *терпеливость* – является дериватом не от глагола *терпеть*, а от прилагательного *терпеливый*, и «... в отличие от терпения, *терпеливость* предполагает некую среднюю житейскую норму – не слишком сильную боль, не слишком большие страдания и т. п. Таким образом, представления о норме терпения связаны с интенсивностью и продолжительностью неблагоприятного воздействия» [Ефанова 2006: 55].

К производным первой ступени от глагола *терпеть* относится сложное существительное *долготерпение* – «(*книжн.*). Большое, длительное терпение. *Кончилось чьё-н. долготерпение*» [Ожегов 1986: 148]. Иначе говоря, «долготерпение – этот вид терпения проявляется в постоянном и длительном перенесении какого-либо тягостного, утомительного воздействия. Вместе с тем, пределы долготерпения превышают границы общепризнанной нормы, и поэтому его соблюдение не является обязательным в условиях реальной жизни» [Ефанова, 2006: 57].

Анализируя эти и другие слова-дериваты от глагола *терпеть*, мы можем сделать вывод о том, что терпение в русском языке часто бывает непродолжительным и имеет пределы, его можно преодолеть, прекратить. Производные существительные часто сопровождаются в словаре пометами *книжн.*, *отвлеч.* и содержат коннотации оценочного характера.

Таким образом, анализ дериватов демонстрирует свою продуктивность в изучении объема понятия *терпение*. Ср.: «Для

лексикографии первостепенное значение имеет проблема значения производных слова, проблема связи семантики слов производных с семантикой слов производящих» [Земская 2020: 182].

Анализ дериватов слова *терпеть* в русском языке позволяет сделать выводы о том, что в русской лингвокультуре словообразовательная активность глагола ограничена связью с состояниями и качествами человека, определяемыми характером протекания действия, обозначенного производящим глаголом. Немногочисленные субстантивные производные обозначают, как правило, абстрактные понятия, в сложных словах конкретизируемые первой основой сложения (*долготерпение, страстотерпец, веротерпимость* и др.).

Интересно, на наш взгляд, преобладание в составе глагольных дериватов лексем разговорного регистра, о чем свидетельствует и помета *разг.*, и приводимые в словарной дефиниции примеры. Можно предположить, что более активны в русском языке стилистически нейтральные синонимы данных стилистически маркированных глаголов с близким или тождественным значением (*стерпеться – смириться, недотерпеть – не выдержать, обтерпеться – свыкнуться* и т.п.), что нуждается в дальнейшей экспериментальной верификации.

Литература

Бубнова И. А. Функциональная неграмотность: неучтенные риски или запланированный результат? // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. – 2019. – № 17. – С. 23-31.

Виданов Е. Ю., Муль И. Л. Креативный потенциал языковой системы в процессе межкультурного взаимодействия // Уральский филологический вестник. Серия: Язык. Система. Личность: Лингвистика креатива. – 2018. – № 2. – С. 102-114.

Винокур Г. О. Избранные работы по русскому языку. – М., 1959.

Гридина Т. А., Коновалова Н. И. Метафора в свете национальной ментальности. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2020. – 226 с.

Гридина Т. А., Коновалова Н. И. Современный русский язык. Словообразование: теория, алгоритмы анализа, тренинг. – Москва: Флинта, 2007. – 160 с.

Гридина Т. А., Коновалова Н. И. Техники языковой игры в процессе обучения словообразованию в школе и в вузе // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 8. – С. 79-84.

Ефанова Л. Г. Оценка терпения с позиций нормы и идеала // Вестник ТГПУ. Серия: Гуманитарные науки (филология). – 2006. – С. 53-59.

Земская Е. А. Язык как деятельность. – 3-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2020. – 896 с. – (Стилистическое наследие).

Коновалова Н. И., Ян Ц. Неологизмы 21 века в китайской лексикографической практике: экспериментальное исследование // Актуальные проблемы филологии. – 2021. – № 23. – С. 95-103.

Ожегов С. И. Словарь русского языка / под ред. Н. Ю. Шведовой. – 18-е изд. – М.: Русский язык, 1986. – 797 с.

Тихонов А. Н. Словообразовательный словарь русского языка: в 2 т. Т. 2. – 2-е изд., стер. – М.: Русский язык, 1990. – 886 с.

Методика прямого толкования при изучении терминологической лексики в школе

Аннотация. В публикации предпринята попытка продемонстрировать возможность применения одной из психолингвистических методик – методики прямого толкования – в процессе овладения лингвистическими терминами и изучения профессионализмов на уроках русского языка в 7 классе. Данная методика может использоваться учителем и на этапе контроля, например, усвоенности школьниками значения того или иного лингвистического термина или группы терминов, и на этапе изучения нового материала как способ введения в урок лексики профессиональных жаргонов с целью последующего выявления функционально-стилистических различий жаргонизмов и общеупотребительных слов. В качестве стимулов выступают лингвистические термины и профессионализмы двух сфер – «ИТ» и «Морское дело». При толковании терминов для учителя принципиальной оказывается зона значения как наиболее актуальная в процессе освоения любого термина. При толковании же испытуемыми профессионализмов в фокусе внимания педагога-исследователя оказываются обе зоны, образующие психологическую модель значения: зона значения и зона личностного смысла. Анализируются стратегии толкования, представленные в анкетах учащихся 7 класса. Делается вывод о преобладающих стратегиях толкования как терминов, так и профессионализмов, не знакомых в полной мере учащимся.

Ключевые слова: лингвистические термины; профессионализмы; профессиональные жаргоны; лексическая терминология; русский язык; лексикология русского языка; лингвистический минимум; школьники; психологические модели; значение слов; стратегии толкования; психолингвистические эксперименты; методика русского языка в школе; уроки русского языка; методика преподавания русского языка

Сведения об авторе: Томашова Александра Альбертовна, магистрант 2 курса ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург)

Научный руководитель – канд. филол. наук, доц. Е. Н. Иванова

Контакты: 620091, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов 26; dozorova.alexandra@bk.ru

Tomashova A. A. (Ekaterinburg, USPU)

Methods of Direct Interpretation in the Study of Terminological Vocabulary at School

Abstract. The publication attempts to demonstrate the possibility of using one of the psycholinguistic methods – the method of direct interpretation – in the process of mastering linguistic terms and studying professionalism in the Russian language lessons in the 7th grade. This technique can be used by the teacher both at the stage of control, for example, the assimilation of the meaning of a particular linguistic term or group of terms by schoolchildren, and at the stage of studying new material as a way of introducing professional jargon vocabulary into the lesson in order to subsequently identify functional and stylistic differences between jargon and commonly used words. The incentives are linguistic terms and professionalism of two areas – “IT” and “Marine business”. When interpreting the terms for the teacher, the zone of meaning turns out to be fundamental as the most relevant in the process of mastering any term. When the subjects interpret professionalism, the teacher-researcher focuses on both zones that form the psychological model of meaning: the zone of meaning and the zone of personal meaning. Interpretation strategies presented in the questionnaires of 7th grade students are analyzed. The conclusion is made about the prevailing strategies for interpreting both terms and professionalisms that are not fully familiar to students.

Keywords: linguistic terms; professionalism; professional jargons; lexical terminology; Russian language; lexicology of the Russian language; linguistic minimum; pupils; psychological models; the meaning of words; interpretation strategies; psycholinguistic experiments; methodology of the Russian language at school; Russian language lessons; methods of teaching the Russian language

About the author: Tomashova Alexandra Albertovna, 2nd year Master’s Degree Student of Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)

Статья посвящена одному из частных вопросов современной методики обучения школьников русскому языку, а именно: освоению лексики, ограниченной в употреблении – терминологической лексики (терминов и профессионализмов) – учащимися 7 класса средней школы.

Методика прямого толкования базируется на теоретическом постулате, согласно которому в процессе толкования слова проявляется субъективная семантика говорящего. Она описывается психологической моделью значения [Гридина, Коновалова 2020: 85].

Цель эксперимента заключается в том, чтобы выявить различия между стратегиями толкования разных групп стимулов. В связи с этим можно предположить, что при толковании терминов и известных в той или иной степени профессионализмов учащиеся используют возможности своей памяти, извлекая искомое значение, при попытке сформулировать значение неизвестного им слова школьники вынуждены прибегнуть к иным способам.

Респондентами в описываемом эксперименте выступили 11 обучающихся 7 класса (12–14 лет). Испытуемым было предложено дать толкование некоторых лингвистических терминов и профессионализмов.

Данная методика может быть использована и для проверки усвоенности значения лингвистического термина учащимися. В таком случае рассматривается только зона значения, насколько правильно и полно формулируется значение обучающимися.

Профессионализмы для эксперимента выбирались из двух сфер – более знакомой и менее знакомой современным семиклассникам. Жаргонизмы сферы «ИТ» представляют собой во многом актуальную лексику для школьников этого возраста, поскольку последние проявляют большой интерес к современным технологиям, и некоторые профессионализмы они, возможно, уже встречали в интернет-текстах или в речи знакомых, друзей, родителей и других родственников. Значения слов взяты из интернет-словарей: **Словарь компьютерных терминов** [<https://computer.slovaronline.com/>]; **ИТ словарь** [<https://science.involta.ru/search/glossary?q=эникейщик>]:

бутиться – долго загружаться;

вирь – компьютерный вирус;

сейвить (от англ. «*save*») – сохранить внесенные изменения/важную информацию;

экзеишник – файл с расширением EXE;

эникейщик – (от англ. «*any key*») – работник ИТ-сферы с низкой квалификацией, занимающийся шаблонными, простыми задачами.

Слова сферы «Морское дело» относятся к малоизвестным и/или малоупотребительным современным школьникам и даже к агнонимам. Материал взят из Викисловаря [<https://ru.m.wikipedia.org/wiki/>].

Дебардакер – бардак, неразбериха [Горбань 2008: 19];
камбуз – помещение для приготовления пищи на корабле;
кок – повар на судне;
чиф – старший помощник капитана на судне;
шкерцик – рабочий, потрошащий рыбу.

Позволим себе комментарий относительно слова *дебардакер*, связанным с заимствованным термином *дебаркадер* – вид причала, пристани (термин используется и в настоящее время, обозначает специальное место выгрузки товаров у крупных магазинов). Вероятно, жаргонизм, отмеченный Л. В. Горбань, явился переосмыслением формы этого слова и сближением с просторечной единицей «*бардак*».

Рассмотрим полученные в ходе пилотного эксперимента реакции, определим стратегии толкования:

№	Стимул	Стратегия	Примеры (с сохранением орфографии пи- савших)	Зоны
Термины				
1	Орфография – (от греч. Орфо – «правильный», графо – «пишу») наука о правописании	Толкование через дефиницию	Наука о правописании (6); Правильное письмо (4), наука о пунктуации (1)	значение
2	Фонетика – (от греч. Фоне – «звук, голос») раздел языкознания, в котором изучается звучащая речь и звуковые единицы языка	Толкование через дефиницию Генерализация	наука, изучающая буквы и звуки (8); наука, изучающая звуки (1); наука (1); раздел языкознания (1)	значение
3	Синонимы – слова близкие или совпада-	Толкование через дефиницию	Слова, похожие по смыслу, но пишутся по-	значение

	ющие по лексическому значению		разному (5); слова, схожие по значению, смыслу (5); слова, разные по звучанию (1)	
4	Антонимы – слова противоположные по лексическому значению	Толкование через дефиницию Конкретизация значения	Слова, противоположные по значению (7); например, день-ночь (1); похожие по смыслу (2)	значение
5	Имя существительное – самостоятельная часть речи, которая обозначает предмет в широком смысле слова и отвечает на вопрос <i>кто?</i> Или <i>что?</i> , имеет грамматические признаки (склонение, род, число, падеж и др., изменяется по числам и падежам, в предложении обычно является подлежащим, дополнением и обстоятельством	Толкование через дефиницию Толкование через развернутую дефиницию Конкретизация значения	Часть речи, отвечающая на вопросы: <i>кто?</i> <i>Что?</i> (8); Часть речи, обозначающая предмет и отвечает на вопросы: <i>кто?</i> <i>Что?</i> (2); часть речи, обозначает предмет: ручка (1)	значение

6	Имя прилагательное – самостоятельная часть речи, которая обозначает признак предмета, отвечает на <i>вопросы какой? Чей?</i> , изменяется по родам, числам и падежам, в предложении чаще всего является определением и сказуемым.	Толкование через дефиницию Конкретизация значения Толкование через развернутую дефиницию	Часть речи, отвечающая на вопросы: какой? Какая? (6); Часть речи, обозначающая признак предмета, даны примеры (3); Часть речи, обозначающая признак предмета, отвечает на вопросы: какой? Какая? (2)	значение
7	Глагол – самостоятельная часть речи, которая обозначает действие или состояние предмета и отвечает на вопросы <i>что делать? что сделать?</i>	Толкование через дефиницию Конкретизация значения Толкование через развернутую дефиницию	Часть речи, отвечает на вопросы: что делать? Что сделать? (4); Часть речи, обозначающая действие предмета, отвечает на вопросы: что делать? что сделать? (4); Часть речи, обозначающая действие предмета и даны примеры (3)	значение
8	Подлежащее – главный член предложения, который обозначает, о ком или о чем говорится в	Толкование через дефиницию Предъявление ответа в виде	Подчеркивается одной чертой (7, причем 5 из них, просто нарисованная черта); Главный член предложения,	значение

	предложения	рисунка Толкование через развер- нутую дефини- цию	отвечает на во- просы существи- тельного (3); Отвечает на во- просы кто? Что? (1)	
9	Сказуемое – главный член предложения, который обо- значает, что говорится о подлежащем, и отвечает на вопросы <i>что делает пред- мет? Каков он? Что это такое? Кто он такой?</i>	Толкование через дефини- цию Предъяв- ление ответа в виде рисунка	Подчеркивается двумя чертами (7, причем 3 из которых просто нарисованная черта); Главный член предложения, отвечает на во- просы глагола (2); Действие, кото- рое совершает лицо (1); Глагол (1)	значение
10	Монолог – (от греч. Монос – «один», ло- гос – «речь») речь, при ко- торой один говорит, а все остальные слушают	Толкование через дефини- цию	Один говорит, другой слушает (3); Разговор с самим собой (3); Разговор 1 чело- века (1); Когда рассказы- ваешь что-то кому-то (1); Чтение по оче- реди (3)	значение
Профессионализмы				
1	Дебардакер	Сближение слова-стимула и реакции на основе фоне- тического сходства Тол- кование через	Человек, кото- рый наводит бардак (5); устройство для уборки (1); чело- век, который убирает бардак	личностный смысл, зна- чение

		антоним	(2); бардак (2); Судья (1)	
2	Шкерщик	Сближение слова-стимула и реакции на основе фонетического сходства (от слова шкелить – прятать жарг.)	Человек, который что-то прячет (5); Рабочий (1); шкодный (2); человек, который штукатурит стены (2); делает ботинки (1)	личный смысл
3	Бутиться	Сближение слова-стимула и реакции на основе фонетического сходства	Покупать в бутике (2); Ругаться, злиться (1); Есть бутерброды (2); Закупаться обувью (2); Бить бутылки (1); Загружаться (3)	личный смысл, значение
4	Эникейщик	Сближение слова-стимула и реакции на основе фонетического сходства (от слова манекенщик, кейсы)	Человек, который одевает манекен (2); человек, который считает товары (1); Гений (1); Взломщик сейфов (2); ученый (1); человек, который носит кейсы (1); открывает ящики в играх (2)	личный смысл
5	Сейвиться	Сближение слова-стимула и реакции на основе фонетического	Сохраниться в игре (3); Убегать от противника в игре (1);	личный смысл, значение

		тического сходства (от англ. Слова save)	Отдыхать (1); Скрыться (1); Светить (1); Набирать здоровье в игре (1); Открывать сейф (1); Стыдиться (1); Веселиться (1)	
6	Камбуз	Сближение слова-стимула и реакции на основе фонетического сходства Приведение ассоциаций	Конфуз (3); Компот (1); Кампус (2); Что-то на флоте (1); Трактор (1); Комната на корабле (2); Палуба (1)	личный смысл
7	Экзешник	Сближение слова-стимула и реакции на основе фонетического сходства	Тот, кто болеет экземой (5); Экземпляр (3); Человек, который сидит (2); рабочий (1)	личный смысл
8	Вирь	Сближение слова-стимула и реакции на основе фонетического сходства	Вихрь (5); Вьюга (3); Вирус (3)	личный смысл, значение
9	Чиф	Сближение слова-стимула и реакции на основе фонетического сходства	Крепкий чай (2); Кличка (3); Чип (3); Болезнь (1); Чих (1); Миф (1)	личный смысл
10	Кок	Толкование через синоним (синонимизация) Сближение	Повар (3); Готовить (3); Думать (1); Кокон бабочки (1);	значение, личный смысл

		слова-стимула и реакции на основе фоне- тического сходства	Яйцо (1); Блок в игре (1); Кокос (1)	
--	--	--	--	--

По результатам данного эксперимента можно сделать вывод о том, что используемые стратегии толкования зависят от стимулов: при толковании **терминов** респонденты в основном используют стратегию «толкование через дефиницию», реже используют «толкование через развернутую дефиницию» и «конкретизацию значения», а также «приведение ответа в виде рисунка» и «генерализацию». Лингвистические термины учащиеся специально заучиваются, образуя так называемый лингвистический минимум.

При толковании **профессионализмов** испытуемые зачастую прибегают к стратегии «сближение слова-стимула и реакции на основе фонетического сходства» (особенно если речь идет о малоизвестных словах и агнониммах), реже используют синонимизацию и антонимизацию и крайне редко «приведение ассоциаций» (один ответ).

Кроме того, если рассматривать **психологическую реальность значения** слов-стимулов, то можно увидеть следующее: при толковании терминов актуальной является зона значения, так как учащиеся в той или иной степени должны были знать дефиниции лингвистических терминов и запомнить их, а при толковании профессионализмов – зона личностного смысла, так как эти слова практически не встречались школьникам. Отметим также что некоторые из респондентов дали не правильное толкование терминам в силу механического их заучивания, например, *орфография* была определена как «наука о пунктуации».

И наконец, представим некоторые соображения относительно **гендерных предпочтений** испытуемых. В нашем пилотном эксперименте участвовали 4 мальчика и 7 девочек. Проанализировав их анкеты, можно сделать вывод о том, что с большинством профессионализмов в сфере «ИТ» оказались знакомы мальчики, им удалось приблизиться к правильному толкованию предложенных жаргонизмов, опираясь на фонетическое сходство с производящим, часто иноязычным словом. Девочки ис-

пользовали иные стратегии толкования: синонимизацию, приведение ассоциаций, антонимизацию. Нередко испытуемые-мальчики пытаются дать толкование неизвестным профессионализмам независимо от сферы их бытования, используя собственный опыт компьютерных игр, например, **чиф** – *чип*, **кок** – *блок в игре*, **сейвиться** – *убежать от противника в игре*, *набирать здоровье в игре*, **эникейщик** – *открывать ящики в играх*.

Литература

Гридина Т. А., Коновалова Н.И. Методы психолингвистических исследований: теория, практикум, тренинги: учебное пособие. – Екатеринбург: [б. и.], 2020.

Горбань Л. В. Военно-морская лексика русского языка в синхронии и диахронии: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Мурманск, 2008. – 26 с.

Разумовская М. М., Львова С. И., Капинос В. И. и др. Русский язык: учебник / под ред. М. М., Разумовской, П. А. Леканта (5-9 классы). – М.: Дрофа, 2021.

Викисловарь. – URL: <https://ru.wiktionary.org/wiki/%D1%88%D0%BA%D0%B5%D1%80%D1%89%D0%B8%D0%BA>.

Викисловарь. – URL: <https://ru.wiktionary.org/wiki/камбуз>.

Викисловарь. – URL: <https://ru.m.wikipedia.org/wiki/Кок>.

Викисловарь. – URL: <https://ru.wiktionary.org/wiki/чиф>.

Словарь компьютерных терминов. – URL: <https://computer.slovaronline.com/>

Электронный словарь русского арго. – URL: <https://rus-russian-argo.slovaronline.com/>

IT словарь. – URL: <https://science.involta.ru/search/glossary?q=эникейщик>.

IT словарь. – URL: <https://science.involta.ru/glossary?page=9>.

**Развитие методов преподавания грамматики
в китайских университетах**

Аннотация. В статье описаны наиболее широко применимые методы обучения иностранному языку, их возникновение и концепция, а также методы, получившие популярность в Китае. Каждый из имеющихся на сегодняшний день методов имеет ряд достоинств, делающих их незаменимыми в формировании языковой компетентности изучающими русский язык, и ряд недостатков, которые негативно влияют на процесс усвоения иностранного языка. В современных условиях развития цифровых технологий и интернета существует острая необходимость создания нового метода, который ответит вызовам времени и потребностям в области образования, который соединит в себе все достоинства уже имеющегося методического «арсенала» и сможет преодолеть недостатки, которыми так или иначе «грешат» все известные методики преподавания иностранного языка. В статье предпринята попытка сформулировать концепцию обучения русскому языку, которая совместит в себе сильные стороны ставших уже привычными подходами к преподаванию русского языка (традиционного и коммуникативного) и позволит представить облик смешанной модели обучения.

Ключевые слова: РКИ; русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; методика русского языка в вузе; иностранные языки; методика иностранных языков в вузе; методика преподавания иностранных языков; смешанное обучение; гибридное обучение; коммуникативный метод обучения; методы обучения; традиционный метод обучения; китайские вузы

Сведения об авторе: Чжан Вэй, зам. директора по учебной работе Института языков Центрально-Восточной Европы, доцент Цзилиньского университета иностранных языков (Чанчунь, Китай); аспирант Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

Контакты: 18222319@qq.com

Zhang Wei (China, Jilin University of Foreign Languages; Ekaterinburg, USPU)

Development of Grammar Teaching Methods in Chinese Universities

Abstract. The article describes the most widely used methods of teaching a foreign language, their origin and concept, as well as methods that have gained popularity in China. Each of the methods available today has a number of advantages that make them indispensable in the formation of language competence, and a number of disadvantages that negatively affect the process of learning a foreign language. In the modern conditions of the development of digital technologies and the Internet, there is an urgent need to create a new method that will meet the spirit of the times and the needs in the field of education, which will combine all the advantages of the already existing methodological “arsenal” and will be able to overcome the shortcomings that somehow abound in all known methods of teaching a foreign language. The article attempts to formulate a concept that will incorporate the strengths of traditional and communicative approaches to teaching Russian and will take the form of a mixed learning model.

Keywords: Russian as a foreign language; methods of teaching the Russian language; methodology of the Russian language at the university; foreign languages; methodology of foreign languages at the university; methods of teaching foreign languages; blended learning; hybrid learning; communicative teaching method; teaching methods; traditional teaching method; Chinese universities

About the author: Zhang Wei, Deputy Dean of Academic Affairs of School of Central-Eastern European Languages, Associate Professor of the Jilin University of Foreign Languages (Changchun, China); Postgraduate Student of the Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)

Преподавание русского языка в Китае имеет давнюю историю. Школа русского языка была основана еще в 1757 году, а затем, на базе этой школы, в 1862 году была создана школа иностранных языков (возникла при МИД Китая по изучению иностранных языков и некоторых дисциплин), где преподают русский язык, используя метод грамматического перевода, как основной метод преподавания [Бондарко 2000]. Метод грамматического перевода имеет много преимуществ. Во-первых, он фокусируется на грамматике, фонетике и лексике. Преподаватели могут использовать его, чтобы помочь учащимся овладеть базо-

выми навыками русского языка. Во-вторых, этот метод обучения использует двуязычное обучение на китайском и русском языках. Русская грамматика представляется очень сложной для понимания, поэтому благодаря двуязычному обучению преподаватели могут не только сэкономить время и энергию, но и повысить эффективность занятий, помочь учащимся быстро понять и усвоить материал. В-третьих, в методе грамматического перевода особое внимание уделяется грамматике и развитию у учащихся навыков чтения и письменного перевода. Учителя могут использовать этот метод для постепенного совершенствования навыков логического мышления учащихся и навыков письменной.

С быстрым развитием теории преподавания языка в XX веке и распространением новых методов обучения в Китае метод грамматического перевода был поставлен под сомнение [2009]. Это было обусловлено тем, что, во-первых, он максимально сконцентрирован на грамматических правилах и структуре предложений, игнорируя практическое применение языка. Во-вторых, он придает высокое значение навыкам читать, писать и переводить, игнорируя аудирование и говорение. В-третьих, обучения по этой методике единичен и скучен, главным образом является объяснение учителя, что не способствует развитию у студентов способности к самостоятельному обучению [2012].

В 1950-х годах в Китае был внедрен более популярный метод сознательной практики, который оказывал большое влияние в течение значительного периода времени. В 1960-х годах известный психолог бывшего Советского Союза Б. В. Беляев основал метод сознательной практики [2010]. «Сознательный» означает, что учащиеся должны понимать феномен языка, поэтому им необходимо получать языковые знания; «Практика» указывает на основное направление обучения, а основной формой является речевая практика. Метод сознательной практики берет за основу развитие иноязычного мышления и утверждает, что на основе сознательного овладения определенными знаниями теории языка цель непосредственного использования языка может быть достигнута с помощью большого количества речевых практических действий. С тех пор как был предложен метод сознательной практики, преподавание грамматики в Китае было преимущественно по этой методике.

В 1970-х годах была разработана функциональная лингвистика, и известные российские лингвисты Л. В. Щерба, И. А. Мельчук, А. В. Бондарко основали русскую теорию функциональной грамматики. Функциональная школа выступает за то, чтобы при описании языковых явлений в качестве основного метода определения построения грамматики использовался метод выражения от функции к средству, то есть от семантики к ее форме [1983]. В начале XXI века теория получила дальнейшее изучение и развитие, например, российскими учеными Р. М. Теремовой, М. Я. Блохом и другими, которые объединяют теорию функциональной грамматики с практикой преподавания для проведения исследований в этой области.

С тех пор как коммуникативная методика была внедрена в Китае в 1980-х годах, она сразу же стала одним из основных методов обучения иностранным языкам. Хотя коммуникативная методика достигла определенных результатов в Китае, на ее пути встали и некоторые проблемы. Во-первых, коммуникативные методы обучения могут развивать у учащихся навыки языкового общения, а также навыки аудирования и говорения, простым коммуникативным методам обучения трудно заложить прочную языковую основу для учащихся. Во-вторых, поскольку английский и русский языки не одно и то же, система русской грамматики сложна, и учебная программа по грамматике должна быть составлена отдельно, то преподавание русского языка в Китае должно заключать в себе достижения метода сознательной практики, функционального метода и когнитивного метода.

Методы преподавания грамматики также оказали влияние на содержание учебников. С 1990-х годов профессиональные учебники русской грамматики, используемые в колледжах и университетах Китая, прошли процесс разработки «Русского языка», подготовленного институтом русского языка Хэйлунцзянского университета, «Русский язык (Восток)» и новой версии «Русский язык (Восток)», подготовленных Пекинским университетом иностранных исследований. Взяв в качестве примера «Новый восточный русский язык», на который повлияли метод сознательной практики и коммуникативный метод, шаблоны предложений и содержание диалога основаны на бытовых и ситуативных темах; объяснение грамматики по-прежнему следует

концепции «от формы к содержанию», от морфологии, такой как число, род, падеж существительных, спряжение, число, лицо, время и вид глагола, и т. д., за которым следует синтаксис. Однако под влиянием функциональной педагогики новая версия программы русского языка начинается с семантики и делит грамматический пласт на 11 семантических категорий.

В настоящее время при преподавании русской грамматики большинство преподавателей по-прежнему используют метод обучения. Метод обучения включает метод дедукции, метод индукции и комбинированный метод дедукции и индукции. Общим знаменателем этих трех методов обучения является в основном акцент на активную работу преподавателя, практику и интенсивное обучение. Этот метод прост в эксплуатации, и учителям легко контролировать класс. Учащиеся также могут понять больше грамматических правил за короткий промежуток времени, запомнить и понять их форму и значение, продемонстрировать хорошие результаты по тестированию и т. д. Но недостатком является то, что ввод иностранного языка в аудитории очень ограничен, и учащиеся находятся в состоянии пассивного понимания правил, «зазубривания» правил и механической практики. Как правило, на уроках грамматики не хватает диалога как на уроках русского языка. Вместо этого основное внимание уделяется знанию языка, учителя являются ведущими, а учащиеся не склонны к проявлению инициативы. Учителя в основном передают материал в соответствии с целями учебной программы, а учащиеся пассивно принимают его, запоминают и механически воспроизводят. Сталкиваясь с большим количеством упражнений и все более тривиальными вопросами грамматики, учащиеся постепенно теряют свою страсть и интерес к изучению русского языка, что не способствует развитию у учащихся мотивации и пониманию языкового материала.

Педагогика, основанная на задачах, – это метод обучения, который использует конкретные задачи в качестве мотивации к обучению, рассматривает процесс выполнения задач как процесс обучения и отражает достижения в обучении, показывая результаты выполнения задач. Педагогика задач также выступает за совместное обучение, общение и взаимодействие, а также обратную связь между преподавателем и учащимся. Однако в то

время как педагогика задач придает большое значение самостоятельности и инициативе учащихся, она недооценивает роль преподавания и выступает против прямой передачи учащимся языковых правил. Считается, что роль преподавания заключается главным образом в привлечении внимания учащихся к системе изучаемого языка. Этого трудно достичь в среде преподавания русского языка как иностранного, поскольку количество часов преподавания грамматики в классе ограничено, а правила русской грамматики требуют дополнительного времени для работы над ними. В случае учащихся, которые мало знают о русском языке и не имеют условий для общения на русском языке, они должны заменять общение с носителями посредством наблюдения и обобщения, что не сможет восполнить «лакуны» в практике. Поэтому учащим русский язык с нулевой базовой подготовкой необходимо объяснять необходимые грамматические правила, потому что изучение грамматических правил помогает учащимся сформировать систематический образец в их мышлении. Поэтому в преподавании грамматики учителя должны сочетать методы педагогики задач с традиционными методами обучения.

В последние годы информационные технологии привели к совершенно новым преобразованиям в высшем образовании, не только переосмыслив концепцию учебной среды и учебных ресурсов, но и привнеся множество передовых моделей обучения и концепций обучения. Тенденция объединения Интернета и образования стала неоспоримым фактом. В последние годы появление новых методов преподавания, таких, как МООС и микрокурсы, ускорило разработку и использование моделей обучения русской грамматике [2002]. Из этого возникает смешанная модель обучения. Модель обучения относится к стабильной структуре обучения, осуществляемой в определенной среде под руководством конкретных образовательных идей, теорий и концепций обучения. Традиционная модель обучения использует традиционные методы обучения (классную доску и мел) для передачи учебного содержания. Учителя передают знания в стиле монолога-лекции, а учащиеся пассивно принимают знания и зазубривают их. Этот единственный метод обучения не может полностью мобилизовать энтузиазм, инициативу и творческий потенциал учащихся. Трудно стимулировать интерес учащихся к

обучению, и легко заставить учащихся потерять его при изучении грамматики. В современных условиях обучения, в дополнение к традиционным трем элементам – учителям, учащимся и учебным материалам, в процессе обучения также используются средства массовой информации и Интернет.

Смешанная модель обучения основана на конструктивизме и теории освоения обучения. Его появление тесно связано с развитием современных информационных технологий [1992]. XXI век – это эпоха «интеллектуального знания». С развитием цифровых технологий и онлайн-обучения доступ людей к знаниям перешел все возможные границы. Традиционная модель обучения, основанная на одностороннем обучении учителями, оказалась неспособной идти в ногу с темпами общественного развития. Современное положение дел требует реформы образования. В 2012 году МООС охватили весь мир. Китай присоединился к формированию и практике МООС. Крупные университеты приняли участие в этом и достигли определенных результатов.

В Китае традиционные методы обучения в настоящее время органично сочетаются с современными методами обучения, и принята смешанная онлайн- и офлайн-модель обучения. Основанный на методе обучения задачам, традиционный метод обучения используется форма онлайн-класса, фокусируясь на передаче знаний, и форма офлайн-класса, фокусируясь на улучшении речевых навыков, цель состоит в том, чтобы улучшить коммуникативные навыки.

Литература

杜桂枝 简述 А. В. Бондарко 的功能语义场理论 外语学刊, 2000.

王清华 俄语功能语法理论研究 长春: 东北师范大学出版社, 12, 2009.

王铭玉, 赵亮, 从语言学看外语教学法的源与流 中国俄语教学, 2012.

何克抗, 建构主义的教学模式、教学方法与教学设计 [J], C S S C I 学术论文网, 2010.

章兼中, 国外外语教学法主要流派 [M], 上海, 华东师范大学出版社, 1983.

左焕琪, 外语教育展望 [M], 上海, 华东师范大学出版社, 2002.

姬建国, 《外语教学法新论》[M], 兰州, 兰州大学出版社, 1992.

Когнитивно-семантический анализ русских соматических фразеологизмов (на примере фразеологизмов с компонентами *глаз* и *нос*)

Аннотация. «Соматические фразеологизмы» относятся к фразеологизмам, которые содержат названия различных частей человеческого тела, а также элементы знаний, эмоций, мыслей и действий. Значительная часть русских фразеологизмов связана с человеческим телом, а наиболее часто употребляемыми являются фразеологизмы со словами «глаз» и «нос». В статье проанализированы компоненты русских «соматических фразеологизмов» с когнитивной точки зрения, с целью узнать различие между концептуальным и категориальным значением соматической фразеологии, проанализирована когнитивная семантика соматической фразеологии с использованием метафорической и метонимической модели.

Ключевые слова: соматическая фразеология; фразеология русского языка; русский язык; соматические фразеологизмы; фразеологические единицы; концептуальное значение; категориальное значение; когнитивные метафоры; метонимия

Сведения об авторе: Ши Цзянань, магистрант Казахского национального университета им. аль-Фараби (Алматы, Казахстан)

Научный руководитель – Уматова Жанна Максutowна, канд. филол. наук, ст. преподаватель кафедры тюркологии и теории языка Казахского национального университета имени аль-Фараби

Shi Jianan (Kazakhstan, Almaty, Al-Farabi KNU)

Cognitive-Semantic Analysis of Russian Somatic Phraseological Expressions (Phraseological Expressions with the Words *Eye* and *Nose* as Example)

Abstract. “Somatic phraseological expressions” refer to phraseological expressions that contain the names of various parts of the human body, as well as elements of knowledge, emotions, thoughts and actions. A significant part of Russian phraseological expressions is related to the human body, and the most frequently used are phraseological expressions with the words “eye” and “nose”. The article analyzes the components of Russian “somatic phraseology” from the cognitive point of view, in order to learn the difference between the conceptual and categorical meaning of somatic phraseolo-

gy, the cognitive semantics of somatic phraseology using metaphorical and metonymic model is analyzed.

Keywords: somatic phraseology; phraseology of the Russian language; Russian language; somatic phraseological units; phraseological units; conceptual meaning; categorical meaning; cognitive metaphors; metonymy

About the author: Shi Jianan, Master's Degree Student of the Kazakh National University named after Al-Farabi (Almaty, Kazakhstan)

«Соматические фразеологизмы» относятся к фразеологизмам, которые содержат названия различных частей человеческого тела, а также элементы знаний, эмоций, мыслей и действий. В русском языке имеется большое количество фразеологизмов, сочетающихся с существительными, обозначающими органы восприятия и сознания – голову, глаза, зубы, нос, язык и уши, – которые составляют 70% всех «соматических фразеологизмов».

Как и все другие фразеологизмы, элементы «соматической фразеологии» состоят из слов, которые необходимы для формирования фразеологизмов. Однако после того, как слово входит в «соматическую фразеологию» как элемент, его первоначальное значение частично исчезает и теряет свое самостоятельное лексическое значение. Например, в фразеологизмах *набить глаз*, *вешать нос* какими бы независимыми не были лексические значения составляющих их элементов, каждый элемент после вхождения во фразеологизм теряет свое первоначальное значение, т.е. лексическое значение обоих элементов соответственно разряжается, и вместе они образуют неразложимое семантическое целое с полным значением. Фразеологизм *острое зрение* означает, что у человека хорошее зрение, *повесить голову* означает огорчаться, расстраиваться. Общий смысл еще более очевиден в предложениях, которые выражают полный смысл и имеют конкретный контекст. Например:

1. *Опытная преподавательница уже набила глаз: лишь бегло просмотрев экзаменационную работу, она могла сказать, каких способностей абитуриент.*

2. – *Именно потому, что война, и нельзя нос вешать. Надо быть бодрым, веселым (Матросов).*

Как видно из приведенных выше примеров, хотя составные элементы фразеологизмов основаны на базовом значении элемента (слова), они никогда не являются простой комбинацией

двух или более элементов, каждый из приведенных фразеологизмов был выведен, визуализирован или расплывчат.

Типы составных элементов соматической фразеологии

На материале «Русско-китайского фразеологического словаря» нами было проанализировано фразеологизмы со словами «глаз» (200) и «нос» (60), в результате можно выделить следующие случаи структурированности фразеологизмов с соматизмами:

1) глаголы + существительные:

бросаться в глаза; задира́ть нос

2) перекрывающие компоненты:

глаз на глаз; нос в нос

3) предлог + существительные:

между глаз; из-под носа

4) с отрицательными частицами:

глаз не казать; не видеть дальше своего носа

5) с союзом «хоть»:

хоть одним глазком; хоть глаза выколи

6) с элементом числительным:

между четырех глаз

7) доминирующие фразеологизмы с глаголами (включая причастия и наречия) в качестве основного компонента:

пропускать мимо глаз, водить за нос

8) доминирующие связанные фразеологизмы с прилагательными в качестве основного компонента (таких фразеологизмов очень мало):

свежий глаз, горбатый нос.

Значение когнитивной категории «соматической фразеологии»

Лексическое значение слова – это сумма концептуального, словообразовательного и категориального значений. Например, концептуальное значение слов «глаз» и «нос» – это «глаз» и «нос», словообразовательное значение – «органы зрения и обоняния», а их категориальное значение – «существительное». Значение фразеологизма – это сочетание концептуального и категориального значений. Концептуальное значение фразеологизмов выражается общим значением сочетания элементов фразеологизма. Например, в слове «высмотреть глаза» концепту-

альное значение слова «высмотреть» – «внимательно смотреть», а концептуальное значение слова «глаза» – «глаз». Сочетание двух элементов и их концептуальных значений трансформируется в совершенно иное концептуальное значение.

Категориальное значение фразеологизма является важной частью его смысла. Оно тесно связано со структурой фразеологизма и воспринимаемой его семантикой. Структура фразеологизмов весьма разнообразна, но все структуры состоят из элементов, которые образуют целое с полным значением в соответствии с определенными правилами, и это полное значение часто регулируется центральной ролью определенного элемента. Этот элемент называется «грамматическим стержневым компонентом». Например: «продрать глаза», «водить за нос».

Во фразеологизмах категориальное значение является неотъемлемой частью его значения и представляет собой разновидность грамматического значения, которое неотделимо от концептуального значения фразеологизма. Категориальное значение фразеологизма имеет следующие три характеристики:

- 1) высокая степень абстракции;
- 2) не вовлечен в состав концептуального значения;
- 3) категория значения слов изменчива.

Эти критерии очень важны и часто играют решающую роль в определении категориального значения фразеологизмов. Например, фразеологизм *за глаза*, поскольку сочетается с глаголом в качестве обстоятельства в предложении, имеет разреженное значение категории. Однако, хотя и происходит сочетание с глаголом, но присутствует явный оценочный подтекст и относится к категориальной значении повествовательного предиката. Сравним:

(1) *В городе, несмотря на резкость его суждений и нервозность, его любили и за глаза ласково называли Ваней (Чехов).*

(2) *Молодой человек заговорил с проезжим по-французски.*

– *Куда изволите вы ехать?* – *спросил он его.*

– *В ближний город,* – *отвечал француз,* – *оттуда отправляюсь к одному помещику, который нанял меня за глаза в учителя (Пушкин).*

Выше упоминалось, что три характеристики категориального значения фразеологизма играют решающую роль в определении категориального значения фразеологизма. Другими словами,

степень устойчивости значения категории фразеологизма будет влиять на изменение его значения. Многие категории в «соматической фразеологии» стабильны. Например: *глаз да глаз, вы-сунуть нос* и т. д. Однако значение некоторых категорий ослаблено, например: *с глазу на глаз*, присутствует как значение категории «наедине (с кем-то), два человека лицом к лицу», так и значение категории «изолированный». Сравним:

1) *Пугачев сказал мне: «Сиди; я хочу с тобою перего-ворить».* – *Мы остались глаз на глаз (Пушкин).*

2) *По смерти Карла... шведы помирились с союзниками Петра, который опять остался глаз на глаз со своим врагом и опять, как под Полтавой, одинокий, нанес ему решительный удар (Ключевский).*

Некоторые значения категории трансформируются в совершенно другое значение. Например, *глаза навывкат*, который в одном случае обозначает предмет или явление и имеет номинативное категориальное значение, в другом – трансформируется в категориальное значение повествовательного предиката. Сравним:

1) *Это был юноша моих лет... с большими глазами навывкат и с полными, сочными губами (Буслаев).*

2) *Там, где речь о личной выгоде, у него [врага] глаза на вы-кате (Маяковский).*

Во фразеологизмах категориальное и концептуальное значения представляют собой отношения между формой и содержанием, в то же время они взаимозависимы и взаимодополняемы. Категориальное значение сопровождается формированием понятийного значения, оно обладает высокой степенью абстракции. Категориальное значение – это очень общее значение, такое как значение вещей, природы и поведения и т. д. Значение фразеологизма зависит не только от его концепции, но и функциональной семантики и грамматических категорий. Грамматическая категория является основным элементом фразеологизма, а категориальное значение фразеологизма в основном определяется функцией основного элемента и концептуальным значением фразеологизма в предложении.

Категорическое значение «соматической фразеологии» можно разделить на следующие типы:

1) номинативная «соматическая фразеология»: *свежий глаз*: «глаз» – это стержневой элемент, пол, число и падеж модификатора «свежий» – идеологические элементы, которые изменяются в предложении в зависимости от основного элемента;

2) нарративная предикативная «соматическая фразеология»: *водить за нос, плевать в глаза*: Основными элементами этих фразеологизмов являются глагол, а остальные зависят от доминантных отношений глагола, и вместе образуют концептуальное значение, которое имеет категориальное значение повествовательного предиката;

3) обстоятельственная «соматическая фразеология»: *во все глаза, под нос*;

4) модифицированная «соматическая фразеология»: модифицированные элементы являются основными элементами, например: *короче воробьиного носа, с безумных глаз*.

Таким образом, категориальное значение «соматической фразеологии» очень сложное, так как его значение и разделение не абсолютны, и существует некоторая множественность значений, то есть одна категория значения одновременно отсылает к другой.

Хотя все составные элементы «соматической фразеологии» связаны друг с другом по смыслу и грамматике, именно элементы, выражающие органы человеческого тела, то есть природа человеческого слова и вариативность его лексического значения, играют ключевую роль в его структурном типе и в вариативности составляющих его элементов. Это основной элемент, составляющий концептуальное значение термина «соматическая фразеология». Категорическое значение взаимосвязано с грамматическим и концептуальным значением «соматической фразеологии» и дополняют друг друга. Категориальное значение – результат психологического процесса человеческого познания, познания определенной структуры окружающих нас вещей.

Итак, как возникло общее концептуальное значение «соматической фразеологии» и как оно связано с человеческим познанием? Далее мы сосредоточимся на когнитивном механизме формирования значения «соматической фразеологии» с точки зрения основных факторов, составляющих «соматические фразеологизмы», то есть метафорических и метонимических переходов чело-

веческих слов, и проанализируем метафорические и метонимические значения «соматической фразеологизмов» в предложениях.

Основой для создания и реализации метафорического значения является сходство, которое означает, что между двумя вещами есть что-то похожее. Существует различие между физическим и психологическим сходством. Физическое сходство относится к сходству формы или внешнего вида и функции, в то время как психологическое относится к культурным или другим психологическим факторам, которые заставляют говорящего или слушающего воспринимать определенные аспекты сходства между определенными вещами. Метафора слов, обозначающих части человеческого тела, является частью метафоры. Форма и функции органов человека являются основой для сходства и родственных ассоциаций людей. Метафора слов человеческого тела в русском языке основана на множестве сходств, таких, как сходство формы, сходство функции и сходство психологического ощущения. В основе метафоры слов человеческого тела обычно лежит метафора человеческого органа, например, «глаз» и «нос», которые используются как метафоры для обозначения других вещей или явлений. Метонимия основана на смежности, замене характеристик одной вещи характеристиками другой.

Метафорическое и метонимическое значение соматизма глаз и его представление во фразеологии

Метафора:

1. Выражение манеры поведения или отношения человека.

Я так много пропускал мимо глаз легкомысленно: спешил пропускать, гнал все мрачное и обращался к сияющему (Достоевский).

2. Выражение временного и пространственного значения.

Теперь только у чертей [тамуженников] между глаз проплывать, а там - получать денежки (Горький).

3. Выражение эмоционального цветового значения.

– Лжете вы! – крикнула барыня и злобно сверкнула на нее глазами. – Мне все известно! (Чехов).

Метонимия:

1. Выражение значения оценки.

Это был юноша моих лет... с большими глазами навывкат и с полными, сочными губами (Буслаев).

2. Выражение функции слова «глаз» само по себе значение видения.

Он стоял неподвижно, не отрывая глаз от снежной равнины (Николаева).

3. Выражение значения слова «человек», то есть часть заменяет целое.

Свежие глаза, свой глаз, бесстыжие глаза и т. д.

1. Выражение истинного суждения.

Мне попала на глаза открытка – портрет женщины (Горький).

Метафорическое и метонимическое значение соматизма нос и его представление во фразеологии

Метафора:

1. Выражение манеры поведения или отношения человека.

Она слишком горда. С нами не говорит, а поклонись ей, нос на сторону воротит (Решетников).

2. Выражение определение и оценки.

А до нашей фамилии не касайтесь. Нос не дорос (Кожевников).

3. Выражение эмоционального цветового значения.

Как бы то ни было, одного – двух неудачных представлений совсем недостаточно, чтобы вешать нос на квинту и не спать всю ночь (Чехов).

4. Выражение значения времени, пространства и расстояния.

Аркашка унес из-под самого носа зазевавшегося пассажира большой кожаный чемодан (Пантелеев).

5. Выражение значение количества, размера, высоты и т. д.

– Одно плохо: поставить-то куда? Сарайчик – с гулькин нос, да и у того крыша худая (Степанов).

Метонимия: Выражение значения «человек».

Они платят ей по пятерке с носу (Шишков).

Горбатый нос, греческий нос.

Анализируя метафорические и метонимические значения «соматической фразеологии», можно сделать вывод о том, что система метафор и метонимии рано сформировалась в русской

фразеологии. Метафорические и метонимические модели «соматической фразеологии» стали очень зрелой когнитивной моделью для русского народа.

Литература

Дин Синь Исследование русских идиом. – М.; Пекин: Издательство военных переводов, 2001.

Долгополов Ю. А. Сопоставительный Анализ соматических фразеологии на материале русского, английского, немецкого языков: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Казань, 1973. – 6 с.

Жуков В. П. Семантика фразеологических оборотов. – М.: Просвещение, 1978. – 30 с.

Редакция словаря, кафедра русского языка, Хэйлунцзянский университет. Большой русско-китайский словарь. – К.; Пекин: Коммерческая пресса, 1999.

Суо Динфан Различие и связь между метафорой и метонимией. – Ж.: Иностранные языки, 2004. – № 3.

Чжоу Цзишэн. Русско-китайский словарь идиом. – К.: Ухань: Народное издательство Хубэй, 1984.

Чжао Яньфан Введение в когнитивную лингвистику. – М.: Шанхай: Шанхайское учебное издательство иностранных языков, 2001.

Шанский Н. М. Фразеология современного русского языка: учебное пособие для студентов филологических факультетов / предисл. Т. А. Бобровой. – Изд. 7-е. – Москва: ЛЕНАНД, 2015. – [271] с.; 21 см. – (Лингвистическое наследие XX века). – ISBN 978-5-9710-1566-6.

Процессы лексической архаизации в русском и китайском языках конца XX – начала XXI вв.

Аннотация. В статье анализируется лексика пассивного запаса современного русского и китайского языков. Автором представлена идеографическая (понятийная) классификация устаревшей лексики по материалам словарей современного русского и китайского языков, продемонстрированы наиболее объемные по составу группы. Выявлены имеющиеся в обоих языках группы историзмов и архаизмов, отмечено, что наиболее показательными являются изменения в лексике политической, экономической и социальной сфер. Отмечается, что большую часть архаизированной лексики в китайском языке составляют слова классического литературного языка Китая вэньянь 文言.

Ключевые слова: русский язык; китайский язык; лексикология русского языка; лексикология китайского языка; сравнительное языкознание; лексическая архаизация; архаизмы; лингвокультурология; лексикография; словарные статьи

Сведения об авторе: Ян Цаньцань, магистрант 1 курса ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина» (Екатеринбург)

Контакты: 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; can.325@qq.com

Yang C. (Ekaterinburg, UrFU)

The Processes of Lexical Archaization in the Russian and Chinese Languages of the late XX – early XXI Centuries

Abstract. The article analyzes the vocabulary of the passive vocabulary of the modern Russian and Chinese languages. The author presents an ideographic (conceptual) classification of obsolete vocabulary based on the material of the dictionaries of the modern Russian and Chinese languages, and demonstrates the most voluminous groups in terms of composition. The groups of historicisms and archaisms available in both languages are revealed, it is noted that the most indicative are the changes in the vocabulary of the political, economic and social spheres. It is noted that most of the archaic vocabulary in the Chinese language consists of the words of the classical Chinese literary language Wenyan 文言.

Keywords: Russian language; Chinese; lexicology of the Russian language; lexicology of the Chinese language; comparative linguistics; lexical archaization; archaisms; linguoculturology; lexicography; dictionary entries

About the author: Yang C., 1st year Master's Degree Student of the Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin (Ekaterinburg)

Процессы лексической архаизации являются универсальными для разных языков, что связано как с собственно языковыми, так и с экстралингвистическими причинами (см. об этом, например: [Бубнова, Казаченко 2018; Гридина, Коновалова 2017; Гридина, Коновалова, Красноперова 2021; Коновалова, Ян 2021; Крысин 2008; Лю 2005; Фу 2004; Чжан 1986] и др.).

В данной статье в сопоставительном аспекте представим предварительные наблюдения над лексической архаизацией в русском и китайском языках на рубеже XX-XXI веков.

Анализ материала по данным словарей (ТССРЯ и 现代汉语词典) позволяет предположить, что самыми яркими проявлениями архаизации в лексиконе русского и китайского языков в указанный период стали слова нескольких тематических сфер. К ним относятся:

а) *номинации из сферы экономики*: челнок – «перен., разг. Мелкий торговец, ввозящий товар из-за рубежа и вывозящий его за границу с последующей реализацией на местных рынках» [ТССРЯ 2001: 846], *приватизация* – «экон. Передача государственного или муниципального имущества в собственность отдельных лиц или коллективов за плату или безвозмездно» [ТССРЯ 2001: 622-623].

Ср. примеры архаизмов данной группы в китайском языке: 贾人 *Gǔrén* – «книж. Торговец, коммерсант» [现代汉语词典 2012: 467]; 钱庄 *qiánzhuāng* – «маленький частный банк. В прошлом это была финансово-кредитная организация, в основном управляемая частными лицами, основной деятельностью которой были депозиты, ссуды и обмен» [现代汉语词典 2012: 1037];

б) *идеологические понятия, штампы и клише*: комсомол – «коммунистический союз молодежи – общественная организация молодежи в СССР (1918-1991 гг.), ВЛКСМ [ТССРЯ 2001: 369], *агитпункт* – «в советск. время учреждение, ведущее массовую политико-просветительскую работу среди населения» [ТССЯ 2001: 7], *кооператив* – «форма совместной экономической деятельности граждан на основе находящегося в коллек-

тивной собственности имущества, средств производства, капиталов» [ТССРЯ 2001: 382], *соцсоревнование* – социалистическое соревнование, *соцлагерь* – социалистический лагерь, *товарищ* – «в советск. время обращение к незнакомому человеку; официальное именование советского человека» [ТССРЯ 2001: 782], причем слово употреблялось применительно к лицам как мужского, так и женского пола.

В китайском языке к данной группе архаизмов можно отнести соответственно: 红卫兵 *Hóngwèibīng* – «Хунвэйбин (Красная гвардия). Хунвэйбин относится к массовым организациям, созданным учащимися колледжей и средних школ во время «культурной революции», а также к их членам (1966–1978 гг.)» [现代汉语词典 2012]; 造反派 *Zàofǎnpài* – «Цзаофани. Цзаофани была массовой организацией, называвшей себя «повстанцами» во время Культурной революции (1966–1981 гг.)» [现代汉语词典 2012]; 军宣队 *Jūnxiānduì* – «Военная агитбригада – агитбригада идей Мао Цзэдуна Народно-освободительной армии. В июле 1968 года, в соответствии с инструкциями Мао Цзэдуна, агитбригада идей Мао Цзэдуна, состоящая из рабочих капитала и Народно-освободительной армии, была размещена в университете Цинхуа, чтобы остановить боевые действия. Так началось появление военных агитбригад (1968–1972 гг.)» [现代汉语词典 2012]; 革委会 – «Революционный комитет. Революционный комитет был организационной формой политической власти на всех уровнях в Китае во время Культурной революции» [现代汉语词典 2012];

в) **обозначения органов правопорядка и служб исполнения наказаний:** ГКЧП – «полит., сокр. Государственный комитет по чрезвычайному положению. Высший орган власти, созданный в августе 1991 г. при попытке государственного переворота» [ТССРЯ 2001: 174], ГУЛАГ – «главное управление лагерей, орган в системе Министерства внутренних дел в 1930–1950-е годы, в ведении которого находились тюрьмы, лагеря» [ТССРЯ: 191-192].

Ср. устаревшие номинации таких органов в китайском языке: 国务院法制 *Guówùyuàn fǎzhì* – «Государственный совет по внесению законодательных инициатив. Департамент, отвечавший за юридическое управление, работал непосредственно при Госсовете. В ноябре 1954 г. с одобрения второго заседания Посто-

янного комитета I Всекитайского собрания народных представителей был создан государственный совет по внесению законодательных инициатив» [现代汉语词典 2012]; 銓叙局 *quánxùjú* – «управление личного состава Карантинное бюро. Занималось кадровым делопроизводством. Основано при Нанкинском Временном правительстве» в 1912 г. [现代汉语词典 2012]; 司法院 – «Высший судебный орган. В период Китайской Республики (1912–1948 гг.) это был высший судебный орган страны;

г) **названия денежных единиц:** *двушка* – «разг. В советск. время монета достоинством в две копейки, которая, в частности, использовалась для оплаты разговора в телефонах-автоматах» [ТССРЯ 2001: 199-200], *трёшка* // *трёха* // *трёшник* // *трёшница* – «разг. три рубля» [ТССРЯ 2001: 792-793], небольшая бумажная купюра, *пятак* – «разг. Пятикопеечная монета (о монете, имевшей хождение до инфляции. Была упразднена денежной реформой 1991 г. Современную монету достоинством в 5 копеек, введенную в оборот после деноминации 1997 г., пятаком не называют» [ТССРЯ 2001: 646], к тому же, сейчас такой монеты в ходу практически нет.

В китайском языке эта группа слова представлена меньшим количеством единиц: 人民币 *rénmínbì* жэньминьби был выпущен и использовался с 1 декабря 1948 г. Если рассматривать юань как аналог названия денежной единицы в русском языке (например: *двушка*, *пятёрка*, *червонец* и др.), то в китайском языке нет такого названия денежной единицы. Заметим, однако, что в китайском языке существует разговорное название юань 元 и цзяо 角 (10 цзяо = юань), это 块 *kuài* Куай и 毛 *máo* мао. Но эти названия единиц еще активно используются в современном Китае.

Другие группы архаизмов имеют большую национально-культурную специфику в обоих языках и могут стать предметом специального описания в будущем. Кроме того, особый интерес представляют факты так называемой «новой архаизации» XXI век, которая касается в первую очередь названий устаревших технических устройств, гаджетов, девайсов: *дискета*, *диaproектор*, *аудиокассета*, *пейджер*, *телефон-автомат* и др.

Литература

Бубнова И. А., Казаченко О. В. Культурные константы русского образа мира на современном этапе развития общества // Вопросы психолингвистики. – 2018. – № 36. – С. 28-41. – DOI: 10.30982/2077-5911-36-2-28-41.

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

Гридина Т. А., Коновалова Н. И. Техники языковой игры в процессе обучения словообразованию в школе и в вузе // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 8. – С. 79-84.

Гридина Т. А., Коновалова Н. И., Красноперова Е. С. Грамматика воздействия: коммуникативные стратегии моделирования образа «свой – чужой» в сфере предвыборного политического дискурса // Политическая лингвистика. – 2021. – № 6 (90). – С. 12-22. – DOI: 10.26170/1999-2629_2021_06_01.

Коновалова Н. И., Ян Ц. Неологизмы 21 века в китайской лексикографической практике: экспериментальное исследование // Актуальные проблемы филологии. – 2021. – № 23. – С. 95-103

Крысин Л. П. Слово в современных текстах и словарях. Очерки о русской лексике и лексикографии. – М., 2008.

ТССРЯ – Толковый словарь современного русского языка. Языковые изменения конца XX столетия / под ред. Г. Н. Складчиковской. – М.: АСТ, 2001.

刘叔新.汉语描写词汇学[M].北京：商务印书馆，1990（2005重排本）. Лю Шусинь. Китайская описательная лексикология [М]. – Пекин: Коммерческая пресса, 1990 (переработанное издание 2005 г.).

现代汉语词典 / 中国社会科学院语言研究所词典编辑室. 第六版.北京:商务印书馆，2012. Словарь современного китайского языка / редакция словаря Института лингвистики Китайской академии общественных наук. – 6-е изд. – Пекин: Коммерческая пресса, 2012. – 1790 с.

符淮青.现代汉语词汇[M].北京：北京大学出版社，2004. Фу Хуайцин. Современная китайская лексика [M]. – Пекин: Издательство Пекинского университета, 2004.

张静.新编现代汉语[M].上海：上海教育出版社，1986. Чжан Цзин. Новый современный китайский язык [M]. – Шанхай: Шанхайская образовательная пресса, 1986. – С. 201-203.

Научное издание

***АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ФИЛОЛОГИИ***

Выпуск 25

Уральский государственный педагогический университет.
620091 Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.ru



620091, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, www.uspi.ru