

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

Т.В. Гоголина

**Психолингвистический эксперимент
как метод изучения
грамматической семантики**

Учебное пособие

Екатеринбург 2015

УДК 482-5 (075.8)
ББК Ш 141.2я73

Рецензенты: О.Б. Акимова, доктор филол. наук, профессор (кафедра акмеологии общего и профессионального образования Российского государственного профессионального педагогического университета);

Л.С.Чечулина, канд. филол. наук, доцент (кафедра общего языкознания и русского языка Уральского государственного педагогического университета)

Г58 Гоголина Т.В. Психолингвистического эксперимент как метод изучения грамматической семантики: учебное пособие / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2015. – 116 с.

В учебном пособии содержатся теоретические сведения и практические задания по изучению грамматической семантики посредством психолингвистического эксперимента. Пособие предназначено для студентов филологических факультетов вузов, аспирантов, преподавателей русского языка и всех, кто интересуется вопросами изучения грамматики в психолингвистическом аспекте.

УДК 482-5 (075.8)
ББК Ш 141.2я73

© Гоголина Т.В., 2015

Введение

Актуальность изучения грамматической семантики в психолингвистическом аспекте обусловлена общими тенденциями развития лингвистики, связанными с антропоцентрической парадигмой изучения языка. В современных условиях проблема «человек и язык» приобретает все более актуальный характер, поскольку находится в основе решения не только собственно лингвистических, но и методических задач обучения русскому языку, направленных на формирование развитой языковой личности.

Исследование роли языка в познавательной деятельности и мышлении, соотношение мышления и языка, языковой семантики и знаний о мире позволяет описать язык как отображение картины мира (совокупность мировоззренческих знаний; совокупность предметного содержания, которым обладает человек). Данное учебное пособие предназначено для студентов филологических специальностей. **Цель** его – расширить представления студентов о возможностях анализа и изучения грамматических конструкций с помощью психолингвистических методов.

В соответствии с поставленной целью предполагается решение следующих **задач**:

1) обобщить имеющиеся у студентов теоретические сведения по экспериментальным методам исследования грамматических явлений, полученных в основных курсах психолингвистики и синтаксиса;

2) подробно познакомить студентов с методикой проведения одного из видов психолингвистического эксперимента на грамматическом материале;

3) выработать у студентов практические умения анализировать функционирование конкретных языковых единиц в речевой практике;

4) сформировать навыки проведения подобных экспериментов с целью изучения грамматического языкового материала.

Практическая значимость заключается в освоении студентами принципов анализа грамматических явлений посредством психолингвистического эксперимента.

Требования к уровню подготовки студентов обусловлены необходимостью ориентироваться в теоретических проблемах грамматики, определяемых современным уровнем разработки данной области научного знания в психолингвистическом аспекте: уметь практически использовать знания, полученные в курсах синтаксиса и психолингвистики при анализе конкретного языкового материала.

В данном пособии рассматриваются различные психолингвистические эксперименты, проведённые нами совместно со студентами бакалавриата, специалитета и магистратуры ИФК и МК УрГПУ. Нам хотелось бы поблагодарить за плодотворное сотрудничество Е.Н. Брюханову, А.Ф. Васильеву, И.А. Васькову, С.Д. Воробьёву, Е.С. Ибраимову, М.Л. Мурзину, В.И. Нестерова, А.В. Соколову. Результаты нашей работы отражены в совместных публикациях с этими студентами и представлены в данном учебном пособии.

Мы предлагаем рассмотреть процедуры сбора и интерпретации языкового материала при помощи лингвистических и психолингвистических методов – при их комплексном применении в психолингвистическом исследовании. Лингвистические методы, используемые для анализа «входного» (стимульного) и «выходного» экспериментального материала (вербальных реакций, полученных в результате проведенного эксперимента) в зависимости от исследуемого аспекта формы и семантики языковых знаков. Психолингвистические методы (и методики) как инструмент верификации выдвинутой гипотезы (ассоциативный эксперимент – свободный и направленный; метод семантического дифференциала, метод градуального шкалирования; метод вероятностного прогнозирования, методики завершения и дополнения текста и др.).

Эксперимент может быть использован как исследовательская и как обучающая процедура, требующая от студента определённых навыков его проведения и описания: обоснование цели эксперимента, выборка респондентов и ее репрезентативность, методика формулирования и предъявления инструкции, описание стимульного материала, количественная и качественная обработка полученных данных в соответствии с видом психолингвистического эксперимента, формулирование и обоснование вы-

водов по эксперименту и др.

В данном пособии представлены эксперименты на основании разных психолингвистических методик с целью анализа грамматических явлений, являющихся объектом изучения автора. Мы демонстрируем использование эксперимента в целях оптимизации усвоения учебного материала школьниками и студентами, экспериментальное исследование глубины восприятия художественного текста, эксперимент в рекламном бизнесе, а также экспериментальное исследование коммуникативного регистра разговорной речи (выявление функциональной значимости коммуникем в речевом общении) и др. В работе содержится презентация студентам и магистрантам собственных практических рекомендаций к использованию результатов проведенных экспериментальных исследований различных типов.

Использование направленного ассоциативного эксперимента для изучения коммуникем в речевой деятельности

Объектом нашего рассмотрения являются коммуникемы, функционирующие в диалогических единствах разговорной речи в качестве реплик-реакций, и их употребление в современной языковой ситуации.

Под коммуникемой мы, опираясь на определение В.Ю. Меликяна, понимаем «коммуникативную непредикативную единицу синтаксиса, представляющую собой слово или сочетание слов, грамматически нечленимую, характеризующуюся наличием модусной пропозиции, нерасчленённо выражающую определённое непонятное смысловое содержание, не воспроизводящую структурных схем предложения и не являющуюся их регулярной реализацией, лексически непроницаемую и нераспространяемую, по особым правилам сочетающуюся с другими высказываниями в тексте и выполняющую в тексте реактивную, волюнтаривную, эмоционально-оценочную, эстетическую и информативную функции» [Меликян 2001а: 80].

Основное значение коммуникем – это значение утверждения/отрицания, которое может осложняться дополнительными семантическими оттенками или эмоциональной реакцией говорящего на слова собеседника. Традиционно считается, что содержание коммуникем сводится к выражению определённого значения в конкретном контексте, поэтому их коммуникативная значимость проявляется, как правило, только на фоне соответствующих предложений, составляющих речевой контекст:

– *Это ваш окончательный ответ?*

– *Неужели?! – засомневался я.* (Довлатов).

Одно из значений коммуникем на шкале «утверждение - отрицание» - это значение сомнительности, являющееся предметом нашего специального научного рассмотрения [Гоголина 2005, 2007 и др.], для его выражения используется широкий спектр коммуникем, как нейтральных типа *Вряд ли, Едва ли, Может быть, Возможно, Вероятно* и др., так и более экспрессивных: *Иди гуляй! Облезешь! Перетопчешься! Поважь! Про-*

ветрись! Сейчас, только шнурки поглажу! Мечтай! и т.д. Также особого интереса заслуживают коммуникемы типа *Аха! Конечно! Чё-ё-ё!! Шас-с-с! Шаз!* и подобные им, не только произносящиеся, но и пишущиеся таким образом, чтобы полностью имитировать разговорную речь.

В.Ю. Меликян обратил внимание на следующую особенность коммуникем: «...это свернутый представитель членимого предложения, можно предположить, что вместо всего членимого предложения в качестве реплики-реакции используется лишь отдельный его компонент, который может быть как словом или сочетанием слов, так и предложением (самостоятельным или являющимся частью другого, сложного предложения). Этот выбираемый компонент должен выполнять роль «ключа» для декодирования всей фразы слушающим и соответственно для кодирования говорящим. Правила вычленения такого «ключевого» компонента хорошо известны говорящим на данном языке. Такой компонент можно назвать маркёром. Он должен характеризовать членимое высказывание, представляемое в речи, по двум параметрам: с точки зрения его коммуникативной цели (утверждение/ отрицание; согласие/ несогласие; подтверждение/ опровержение) и с точки зрения его категориального значения (позитивности или негативности ответа: «да» или «нет»)» [Меликян 1999: 79]. В качестве таких маркёров для выражения значения сомнительности обычно используются как лексико-семантические средства: имена существительные и прилагательные, глаголы и наречия с соответствующей семантикой (*сомнение, сомнительный, казаться, сомнительно* и др.), фразеологизмы (*бабушка (еще) надвое сказала (гадала); вилами по (на) воде писано; как бы не так; ни за какие коврижки* и т.д.) и др., так и лексико-грамматические: модальные частицы (*вряд ли, едва ли, вроде бы* и др.), вводно-модальные слова (*наверное, может быть, кажется* и др.), междометия (*гм, ой ли, ей-же-ей* и др.) и т.п.

В диалогических единствах ответные реплики, образованные частицами, вводно-модальными словами, междометиями и др. замещают собой целые высказывания с их семантикой и эмоциональной окраской и являются специфической формулой ответа, выражающей сомнение говорящего в чём-либо. Подобные

конструкции отличаются наличием эмоционально-семантических оттенков, обозначающихся с помощью выразительных лексических компонентов, контекста и интонации, и способствуют усилению экспрессивности анализируемого нами значения:

Я застонал. Марков приподнялся:

- Ты жив? - спросил он.

- Да вроде бы. А ты?

- Состояние - иду на грозу!... (С. Довлатов).

Одним из эффективных методов изучения языка как феномена, обуславливающего развитие и компетенцию языковой личности, является психолингвистический эксперимент, который основывается на показаниях языкового сознания респондентов. Наибольшей востребованностью в этом плане обладают **методы свободного и направленного ассоциативного эксперимента**, которые можно использовать при изучении разных уровней языковой компетенции говорящих, в том числе и грамматического. К числу таких грамматических явлений, относятся и коммуникемы, которые позволяют охарактеризовать особенности межличностного общения современных носителей русского языка. Специальным предметом разработанного нами экспериментального исследования стала специфика функционирования в разговорной речи коммуникем. В качестве базового нами использовался метод направленного ассоциативного эксперимента с применением методик идентификации, дополнения и прямого толкования субъективных дефиниций.

Представим два психолингвистических эксперимента, исследующих коммуникемы а) со значением неуверенности/несогласия и б) со значением сомнительности, выполненных с применением вышеобозначенных методик.

В **первом эксперименте** рассматриваются коммуникемы со значением неуверенности/ несогласия в речи студентов.

В словаре В.Ю. Меликяна «Эмоционально-экспрессивные обороты живой речи» представлен достаточно широкий круг коммуникем со значением неуверенности/несогласия и спектр выражаемых ими семантических оттенков [Меликян 2001б].

При постановке эксперимента нами была выдвинута **гипотеза** о том, что существует стандартный набор коммуникем со

значением несогласия/ неуверенности, которые воспроизводимы, стандартны, стабильны, но их состав постоянно пополняется, а выбор той или иной коммуникемы обусловлен речевой ситуацией. Состав реакций на слова-стимулы соответственно будет описывать актуальный для говорящего набор коммуникем со значением несогласия/ неуверенности. В ходе эксперимента проявятся актуальные для говорящего смыслы предложенного слова, личностные проекции значения, что и соответствует психологической реальности значения слова в сознании носителей языка.

В качестве испытуемых выступили студенты первого и пятого курса факультета русского языка и литературы и студенты второго курса географо-биологического факультета УрГПУ.

Для проведения эксперимента были подготовлены анкеты, которые включали в себя следующие задания: 1) замените слова в предлагаемых ответных репликах-реакциях на синонимичные (близкие по смыслу) выражения; 2) продолжите ряд выражений, имеющих то же значение; 3) определите, что выражают данные фразы (испытуемым предлагается дать толкование слов, опираясь при этом на свою языковую интуицию).

Обработка а) реакций, полученных в ходе эксперимента с применением методики идентификации:

Задание № 1: Замените выражения в предлагаемых ответных репликах-реакциях на синонимичные (близкие по смыслу) выражения:

1.1. – *Его желание осуществится?*

– ***Только через мой труп!***

Ядерной (по частотности) является реплика-реакция ***Ни за что!*** (7) [далее данная зона обозначается: Ядро].

В зоне ближней периферии оказались реакции: *Когда рак на горе свистнет!* (3) и *Даже не думай!* (3) [далее – Ближняя периферия].

В зоне дальней периферии представлены реакции: *Ни в коем случае!* (2) *Да, конечно!* (2) *В следующей жизни!* (2) *Фигушки!* (2) *Обойдётся!* (2) *Не дождётся!* *Никогда!* *Однозначно нет;* *Не обсуждается!* *Обрадовалась!* *С чего баня упала!?* *Мечтать не вредно!* *Размечталась!* *После дождичка в четверг!* *Как бы не так!* *Не жирно ли!* *Ага, сейчас!* *Флаг в руки!* *С печи на полати!*

Мечтай! Посмотрим! Ни за какие коврижки! Конечно, нет! Как же ж, так же ж! [далее – Дальняя периферия].

1.2. – *Будешь писать сегодня доклад? – Вряд ли!*

Ядро – реплика-реакция **сомневаюсь** (8)

Ближняя периферия – реакции: *Может быть*(5), *Не думаю* (3) *Наверное, нет* (3).

Дальняя периферия – реакции: *Конечно!!!* (2) *Нет уж; А смысл? Как получится! Посмотрим; Подумаю; Не-а; С ума сошла! Ещё чего! Сомнительно мне; Не знаю; Некогда; Лениво; Ой, нет, Спасибо! Ещё точно не знаю; Децельный вариант.*

1.3. – *Завтра придёшь в институт? – Как знать!*

Ядро – реплика-реакция **Может быть** (8)

Ближняя периферия - реакция *посмотрим* (3)

Дальняя периферия – реакции: *Возможно* (2) *Всякое может быть* (2) *Будет день – будет пища* (2) *Утро вечера мудренее* (2) *Кто знает* (2) *Куда деться* (2) *Вряд ли; Скорее всего; Не знаю; Дожить до утра надо! Не уверена; Как покатит; Как получится; Как фишка ляжет! Если снег выпадет! Конэшно! Уже бегу! Одному Богу известно!*

1.4. – *Пойдёшь с нами в кино? – Вот ещё!*

Ядро – реплика-реакция **Нет** (8)

Ближняя периферия – реакция *Да ну!* (2)

Дальняя периферия – реакции: *Ни за что! Ага, Конечно! Ну да! Мне некогда! Конечно, нет; Чушь! Сейчас же! Чепуха! Уже бегу! В казино! Сейчас, ага! Больно надо! Разбежалась! Чего???* *Не дождёшься! Не хочу! Я занята! Щаз! Два раза! Завтра! Бегу - запинаюсь! Я с дуба. что ли, упала?! Какое мне кино! О чём вы говорите?! Ни разу!*

1.5. – *Я не пойду в школу!*

– **Неужели! Марш собираться!**

Ядро – реплика-реакция **Да что ты!** (7)

Ближняя периферия – реакция *Конечно!* (3)

Дальняя периферия – реакции: *Сейчас же!* (2) *Да ну!* (2) *Неужто!* (2) *Не обсуждается!* (2) *Да что ты говоришь!* (2) *Куда денешься!* (2) *Пеняй на себя!* (2) *Ни в коем случае! Вперёд! Бегом! Серьёзно?! Надо же! Вот ещё! Посмотрим! Правда, что ли! Как бы не так! Руки в ноги! Хвост морковкой и вперёд! Не ломайся! Нашим легче! Собралась, пока спичка горит! Шевели*

отростками! Куда ты денешься с подводной лодки! Я так не думаю!

Задание №2: Продолжите ряд выражений, имеющих то же значение:

2.1. Вряд ли!

Ядро – реплика-реакция *Едва ли* (6)

Ближняя периферия - реакция *может быть* (3)

Дальняя периферия – реакции: *Возможно!*(2) *Сомневаюсь* (2) *Неоднозначно; Скорее нет; Ну да, Конечно! Посмотрим; Совершенно; Фиг знает; Не-а; Иди ты! Не уверена; Не знаю; Навряд ли; Очень сомневаюсь; Скорее всего нет; Этого никогда не будет; Наверное.*

2.2. Бог знает!

Ядро – реплика-реакция *Кто знает!* (7)

Ближняя периферия – реакция *Чёрт его знает!* (3) *А кто его знает!* (3)

Дальняя периферия – реакции: *Неизвестно* (2) *Фиг его знает* (2) *Грех его знает; Не знаю точно; Я не знаю; Этого никто не знает; Не знаю; Аллах и Будда тоже догадываются.*

2.3. Ещё чего скажешь [придумаешь]!

Ядро – реплика-реакция *Ещё что!* (2) *Что за глупости говоришь!* (2)

Дальняя периферия – единичные реакции: *Не бреши! Напряги мозги! Чё несёшь-то?! Ну и чепуха! Не гони! Ага, я тебе верю, конечно! Я тебе, конечно, верю Ну-ну! Чё-ё-ё! Ну ты дал! Не вешай лапшу на уши! Ну и что! Ну ты и сказал! Ну ещё чего придумаешь!? Не чеши! Не сочиняй! Собирай дальше!* (заметим, что малое число повторяющихся реакций на заданный стимул, образующее зону ядра – всего по 2 реакции, не позволяет ранжировать другие полученные реакции по зонам ближней и дальней периферии. Соответственно, следуя традиции, мы относим единичные реакции к зоне дальней периферии).

2.4. Не приведи [дай] Господь (-и) [Бог]!

Ядро – реплики-реакции: *Боже упаси!* (5) *Только не это!* (5)

Ближняя периферия – реакция *Не дай Бог!* (2)

Дальняя периферия – реакции: *Ни в коем случае! Что бы такое ещё повторилось! Переплюнь через левое плечо! Нетушки, не дай Боже! Всё, я умру! Пронеси меня ветер! Чур не меня!*

2.5. *Ни в жизнь!*

Ядро – реплика-реакция *Ни за что!* (12)

Ближняя периферия – реакция *Никогда!* (10)

Дальняя периферия – реакции: *Ещё чего не хватало! Ага, щас подпрыгну! Никогда в жизни! Ни за что на свете! Ни разу! Да никогда! Разбежалась! Только через мой труп!*

2.6. *Обойдётся!*

Ядро – реплика-реакция *Обломисься!* (4)

Ближняя периферия – реакция *Перебьёшься!* (3)

Дальняя периферия – реакции: *Иди гуляй!* (2) *Облезешь! Перетопчешься! Перетерпишь! Ничего не получится! Обтопчешься! Отстань - отойди! Нет, обломись! Повянь! Перетрёшься! Щас-с-с! Проветрись! Бритва! Сейчас, только шнурки поглажу! Мечтай! Хрен тебе! Не дождёшься! Давай как-нибудь своими силами!;*

б) реакций, полученных в ходе эксперимента с применением методики дополнения и субъективных дефиниций:

Задание №3: Продолжите ряд выражений, имеющих то же значение:

3.1. *Едва ли* (Выражение сомнения в возможности, допустимости чего-л.) [Меликян 2001б: 36].

Семь человек определили, что эта реплика выражает сомнение, что отражено в словаре В.Ю.Меликяна «Эмоционально-экспрессивные обороты живой речи». Пять респондентов отметили, что выражение синонимично выражению *Вряд ли*, и двое привели в качестве определения выражение *Может быть*, что также зафиксировано у В.Ю. Меликяна: выражение сомнения в возможности, допустимости чего-л.

Дополнительными оттенками данной коммуникемы, не зафиксированными в словаре В.Ю. Меликяна, оказались следующие значения, выражаемые коммуникемами: *Маловероятно; Навряд ли; Может быть; Не совсем; Вероятнее, нет; Скорее всего нет; Не точно.*

Также респонденты определили, что данная реплика выражает сомнение с перевесом в отрицательную сторону и неопределённость.

3.2. *Исключено!* (Выражение категорического несогласия, отрицания, опровержения, отказа) [Меликян 2001б: 43].

Один респондент отметил, что данная коммуникема выражает категорический отказ / однозначный отказ, без вариантов / отказ / полное отрицание; два опрошенных указали, что выражение передаёт отрицание, что отражено в словаре В.Ю. Меликяна.

Респонденты приводили синонимичные коммуникемы в качестве толкования значения предложенных коммуникем *Исключено!*: *Ни за что!* (2) *Никогда* (2) *Ни в коем случае!* (2) *Не может такого быть; точно нет; невозможно; Конечно же, нет; Ни за что на свете! Нет, нет, ещё раз нет!*

В качестве дополнительных оттенков, не зафиксированных в словаре В.Ю. Меликяна, респонденты выделили следующие значения: уверенность в невозможности, категоричность, отсутствие существования предложенного варианта для отвечающего.

3.3. ***Сочиняй!*** (Выражение несогласия в сочетании с неодобрением, недоверием, возмущением и т.п.) [Меликян 2001б: 57].

Четыре респондента в качестве определения коммуникемы привели выражение *Придумывай!* (передает недоверие), двое опрошенных – *Фантазируй!* (передает неодобрение) и двое – *Выдумывай!* (передает возмущение), что зафиксировано в словаре В.Ю. Меликяна.

Также испытуемые определяли значение реплики как выражение своего недоверия к говорящему (3), что также отражено в словаре.

Дополнительными оттенками значения данной коммуникемы, не зафиксированными в словаре В.Ю. Меликяна, оказались следующие: ирония; усмешка; передача нереального факта для собеседника: *Говори неправду дальше! Не выдумывай; Не говори неправды; Не верю! Придумай сам! Ври больше! Ври! Обманывай и дальше!*

Данные эксперимента показали, что испытуемые в качестве ответных реплик в большинстве случаев используют коммуникемы, хотя встречаются и членимые предложения, например: *Я так не думаю!* или *О чём вы говорите ?!*, но использование таких конструкций ограничено.

Таким образом, выдвинутая нами экспериментальная гипотеза подтвердилась: состав коммуникем не является «закрытым»

(раз и навсегда заданным) и постоянно пополняется. В ходе эксперимента с применением методики дополнения и прямого толкования (субъективных дефиниций) проявились актуальные для говорящих смыслы предложенных слов и выражений со значением неуверенности/ несогласия, личностные проекции значения, что соответствует психологической реальности значения слова в сознании носителей языка. Мы установили, что пополнение коммуникем происходит по моделям, закреплённым в языке и проанализированным, в частности, в работах В.Ю. Меликяна. Например, коммуникемы, в основе которых – номинативная форма: *Вилы! Бритва! Труба! Чепушина! Бесперспективняк! Децельный вариант*; коммуникемы, созданные на базе глагольных форм: *Обойдётся, Перебьётся, Обрадовалась, Размечталась; Облезешь* и др.

Обычно носители языка чувствуют тонкие грани оттенков коммуникем, например, коммуникема *Вряд ли!* определяется респондентом как выражающая сомнение с перевесом в отрицательную сторону, а коммуникема *Исключено!* как передающая уверенность в невозможности, категоричность, отсутствие существования предложенного варианта для респондента.

В зависимости от ситуации происходит актуализация одного из компонентов значения коммуникемы. Представим две ситуации общения: ответ на поставленный вопрос, когда отвечающий сомневается и хочет «мягко» отказать собеседнику, то использует *Вряд ли!*, и когда отвечающий не согласен с собеседником, но не хочет говорить «нет», то употребляет коммуникему *Как знать*. Но отвечающий в обоих случаях может применить коммуникему *Может быть*, актуализирующую в различных речевых ситуациях семантические компоненты значения неуверенности:

1) – *Будешь сегодня готовиться к экзамену?* – **Может быть.**

2) – *Ты пойдёшь на каток?* – **Может быть! Возможно, найдутся другие дела.**

У некоторых коммуникем появились новые оттенки значений: в словаре В.Ю. Меликяна представлена коммуникема **Чушь!** – Прост. Выражение усиленного отрицания в сочет. с недовольством, возмущением, негодованием и т.п. [Меликян 2001б: 207]. Данные нашего психолингвистического экспери-

мента показали, что это предложение дополнительно выражает скептическое пренебрежение: – *Пойдѣшь с нами в кино? – Чуть!*

Все приведѣнные выше факты подтверждают положение, выдвинутое В.Ю. Меликяном, что «...наиболее продуктивной тенденцией формирования этих сообществ является их построение на базе однозначных лексем и синтаксических конструкций со свободной структурой, потому что, во-первых, количество неоднозначных слов и фразеологизированных синтаксических конструкций в языке ограничено, во-вторых, несмотря на максимально обобщенный характер значения коммуникем, пополнение их состава идет по линии детализации выражаемого значения для более точной и полной передачи информации, которая стоит за такими единицами» [Меликян 1999: 79].

Таким образом, коммуникема является важным компонентом процесса общения, благодаря своей креативной направленности и особой функциональной нагрузке, которая заключается 1) в восполнении отсутствующих (недостающих) языковых средств общения; 2) в придании речевому акту большей экспрессивности по сравнению с членимым высказыванием, которое она замещает; 3) в линейном и временном сокращении речевого акта благодаря замещению обычного, достаточно длинного в силу своей семантической, морфологической и синтаксической расчлененности высказывания или нескольких высказываний одной краткой репликой.

Реализация коммуникем в речи основывается на выборе между экспрессивной и эмоционально нейтральной структурами. При этом предпочтение отдается конструкции, наиболее точно выражающей замысел говорящего в конкретной речевой ситуации. «Чем меньше вы скажете слов и чем больше сумеете сказать этими словами – тем больший будет эффект» [Новиков 1990: 19-20]. Если общение неформальное, то приоритетными могут стать экспрессивные коммуникемы. Их можно отнести к единицам, которые несут на себе основную коммуникативную, в отличие от номинативной, нагрузку текста, и их целесообразно рассматривать как построения, максимально ответственные за удачу общения.

Второй эксперимент исследует коммуникемы со значением

сомнительности в сопоставительном аспекте.

Под сомнительностью мы понимаем состояние неуверенности говорящего в истинности, достоверности пропозиции, основанное на достаточности или недостаточности знаний субъекта речи (говорящего) о предмете речи. В основе данного значения лежит выражение говорящим сомнения в отношении того или иного факта действительности.

Обратившись к словарю В.Ю. Меликяна «Эмоционально-экспрессивные обороты живой речи», мы определили состав коммуникем со значением сомнительности, зафиксированных в данном словаре, и спектр выражаемых ими семантических оттенков [Меликян 2001б]:

БОГ ЗНАЕТ!; БОГ [ГОСПОДЬ, АЛЛАХ, ЧЁРТ, БЕС, ШУТ, ЛЕШИЙ, ПЁС, ХРЕН, ФИГ, ВРАГ, ...] ЕГО [ТЕБЯ, ВАС, ЕЁ, ИХ] ЗНАЕТ [ВЕДАЕТ]!; БОГ ВЕСТЬ! Выражение сомнения, неопределённого ответа между утверждением и отрицанием, согласием и несогласием. – *Одно худо: говорят, её муж – чёрт знает, язык не поворачивается на это слово, - говорят, Инсаров кровью кашляет* (Тургенев).

БУДТО! Выражение нерешительного несогласия с оттенком сомнения, неуверенности. – *Опять идёт снег? – Будто.*

ВРЯД ЛИ! Выражение сомнения, нерешительного, мягкого несогласия, отрицания, опровержения. – *Так в Персию?.. А когда вернётся?.. Коляска была уже далеко; но Печорин сделал знак рукой, который можно было перевести следующим образом: Вряд ли! Да и незачем!* (Лермонтов).

ГМ-М! Выражение сомнения, недоверия, иронии. *Николай Петрович сказал ему, что брат сам себя поранил по неосторожности, на что доктор отвечал: «Гм!»* (Тургенев).

ЕДВА ЛИ! Выражение сомнения в возможности, допустимости чего-л.; – *Завтра придете? – Едва ли, - сказал Нехлюдов...* (Л. Толстой).

ЕЙ-ЕЙ-ЕЙ!; ЕЙ-ЖЕ-ЕЙ! Выражение сомнения в сочетании с иронией, недоверием: «неужели», «разве». – *Неужели ты всё сам это сделал?! Ей-же-ей!*

ЗНАЕМ МЫ ВАС! Прост. Выражение несогласия в сочетании с сомнением, иронией, недоверием к словам говорящего. –

Знаем мы вас, как вы плохо играете! – сказал Ноздрёв, выступая шашкой (Гоголь).

КАК СКАЗАТЬ! Выражение сомнения, нерешительности; поиск адекватной формулировки. – *Так вы согласны со мной? – Как сказать! Я, скорей, имею свой взгляд на эту проблему.*

НЕУЖЕЛИ! Ирон. Выражение саркастического отрицания, несогласия. – *Я не поеду с тобой! – Неужели! Марш быстро собираться!*

ОЙ ЛИ!; ОЙ-ЛИ-ЛИ! Прост. Выражение сомнения, недоверия, вежливого несогласия. [Мелания:] *Притворяется ли он сумасшедшим. Притворяется...* [Ксения:] **Ой ли?!** (Горький).

РАЗВЕ?! Выражение скептического отрицания, несогласия, сомнения. – *Ты сделал глупость! – Разве?! А не ты ли мне подсказал?*

По нашему мнению, на фоне соответствующего контекста большинство лексико-грамматических и фразеологических средств со значением сомнительности может стать основой коммуникем, за счёт таких маркёров состав нечленимых предложений с указанной семантикой может быть расширен:

– *Это комплимент?*

– **Вряд ли!** (Ср.: *Вроде!; Разве?!; Может быть!; Наверное! Бог знает; Бабушка ещё на двое сказала* и др.).

При проведении эксперимента нами была выдвинута гипотеза о том, что состав коммуникем со значением сомнительности постоянно пополняется, причем это происходит по стандартным моделям, описанным лингвистами, в том числе В.Ю. Меликяном [Меликян 1999]., употребление коммуникем в разговорной речи имеет возрастные различия и зависит от степени образованности носителей языка, в частности существуют отличия функционирования коммуникем в речи школьников и студентов.

В качестве респондентов были выбраны три группы: 1) учащиеся восьмых классов МОУ СОШ № 146; 2) студенты первого курса института филологии, культурологи и межкультурной коммуникации УрГПУ, студенты первого курса ФЭУ УрФУ имени первого Президента России Б.Н. Ельцина; 3) студенты четвертого курса института филологии, культурологи и межкультурной коммуникации УрГПУ, студенты четвертого курса

ГЭУ УрФУ имени первого Президента России Б.Н. Ельцина. В каждой группе по шестьдесят человек.

Для проведения эксперимента были подготовлены анкеты со следующими заданиями: 1) замените слова в предлагаемых ответных репликах-реакциях на максимально короткие высказывания с тем же значением; 2) продолжите ряд максимально короткими выражениями, имеющими то же значение; 3) сравните ответы в предлагаемой речевой ситуации, определите значение ответной реплики, замените ответ максимально коротким синонимичным высказыванием. Мы выбрали для эксперимента коммуникемы, построенные по разным моделям (частицы, междометия, вводные слова, фразеологизированные сочетания и предложения и др.) и с различными оттенками значения сомнительности.

Обработка реакций, полученных в ходе эксперимента с применением методики идентификации:

Коммуникема *вряд ли*

Первая группа: Ядерной (по частотности) является реплика-реакция *хз(17)* [далее данная зона обозначается: Ядро].

В зоне ближней периферии оказались реакции: *наверное(11), может быть(10), не знаю(9)* [далее – Ближняя периферия].

В зоне дальней периферии представлены реакции: *возможно(5), сомневаюсь(3), не вариант(3), нуу...(3), посмотрим(3), да неет(2), не думаю(2), <да> ну нах(2), подумаю(2), ты что шутишь?, да по барабану, не знаю - не знаю, хрена ли, тау бе, едва ли, неизвестно* [далее – Дальняя периферия].

Вторая группа: Ядро – реплика-реакция: *скорее <всего> нет (26).*

Ближняя периферия – реакции: *наверное, нет (21), сомневаюсь (16).*

Дальняя периферия – реакции: *может быть (11), не знаю (10), наверное (8), не уверен(а) (7), возможно (5), вряд ли (4), маловероятно (4), не факт (3), неа...(3), не думаю (2), нафиг надо...(2), да нет (2), едва ли (2), не точно (2), щас, возможно нет, под сомнением, все возможно, видно будет, думаю нет, Бог знает, вернее всего нет, вероятно, очень может быть, с чего бы это?, зачем?, нифига, должно быть, посмотрим, как знать, сомнения одолевают меня, все может быть, хз, сомни-*

тельно, как карта ляжет.

Третья группа: Ядро – реплика-реакция скорее <все> нет (36.)

Ближняя периферия – реакции: *наверное* <нет>(17), *может быть*(14).

Дальняя периферия – реакции: *не знаю*(11), *не факт*(11), *сомневаюсь* (9), *едва ли* (7), *не думаю* (7), *возможно* (6), *не уверен* (5), *кто его знает* (4), *маловероятно* (4), <да> *ну* (4), *хрен знает* (3), *посмотрим* (3), *навряд ли* (3), *хз* (2), *не решил* (2), *черт знает* (2), *сомнительно*, *вероятно да*, *думаю нет*, *нет вроде*, *думаешь?*, *думаю...*, *Бог знает*, *конечно...*, *под сомнением*, *нифига*, *нужно подумать*, *как знать*, *обломно*, *вот еще*, *нафиг*, *не-а*, *ну и что...*

Коммуникаема **как знать**

Первая группа: Ядро – реплика-реакция: *кто* (*фиг*, *хрен*, *черт*) *знает*(20).

Ближняя периферия – реакции: *не знаю*(16), *хз*(13).

Дальняя периферия – реакции: *наверное*(7), <все> *может быть*(6), *без понятия*(4), <дооо> *конечно*(3), *наверняка*(2), *не факт*(2), *как сказать*, *нуу...*, *скорее всего*, *неизвестно*, *будет видно*, *ха!*, *посмотрим*, *ээ...*, *надеюсь*, *спроси что полегче*, *бывает*, *сомневаюсь*, *вроде*, *вряд ли*, *как получится*.

Вторая группа: Ядро – реплика-реакция *может быть* (19).

Ближняя периферия – реакции: *не знаю* (14), *возможно* (11), *кто знает* (11).

Дальняя периферия – реакции: <да> *фиг знает* (7), *хз* (5), *наверное* (4), *как сказать* (4), *черт знает* (3), *не уверен* (3), *хм...*(2), *может* (2), *все возможно* (2), *без понятия* (2), *нуу...*(2), *вряд ли* (2), *не факт* (2), *все может быть* (2), *наверное*, *но не точно*, *быть может*, *мгу...*, *наверное*, *нет*, *не знаю* – *не знаю*, *хрен знает*, *время покажет*, *надейся*, *скорее всего*, *скорее всего да*, *скорее всего*, *нет*, *ага...*, *нельзя быть уверенным на 100 %*, *Бог знает*, *одному Богу известно*, *сомнительно*, *понятия не имею*, *будем надеяться*, *неизвестно*.

Третья группа: Ядро – реплика-реакция: *не знаю* (19).

Ближняя периферия – реакции: *возможно* (16), *кто знает* (14), *может быть* (11).

Дальняя периферия – реакции: *надеюсь (6), неизвестно (6), посмотрим (5), фиг знает(4), без понятия (4), наверное (4), не знаю-не знаю (3), черт знает (3), не уверена (3), увидим (3), <вскоре> узнаем (2), Бог знает (2), хз (2), понятия не имею (2), как сказать (2), думаю да (2), не факт (2), я что знаю? (2), это как посмотреть, видно будет, Бог рассудит, увы и ах, и не спрашивай, не могу знать, думаешь?, сомневаюсь, ну так..., да-да-да, подумаем, вероятно, надо подумать, дай Бог, я тебе не Пушкин, хрен поймешь, жизнь коротка, самой бы знать, это в сфере неразгаданного, непонятно, неведомо, неизвестно, I don't know, may be, как же иначе.*

Коммуникаема **Разве?**

Первая группа: Ядро – реплика-реакция *не знаю(9)*.

Ближняя периферия – реакции: *да?(7), хз(5)*.

Дальняя периферия – реакции: *думаешь?(3), как <так>?(3), с чего?(3), неужели?(2), наверное(2), <ну> конечно(2), правда?(2), не думаю, реально?, фиг знает, да ты гонишь что ли?, нуу..., возможно, да ладно?, ага?, да нее, бывает, в натуре?, да ты что?*

Вторая группа: Ядро – реплика-реакция *<да> неужели? (16)*.

Ближняя периферия – реакции: *да ну? (7), да? (7)*.

Дальняя периферия – реакции: *да ладно? (6), правда? (6), думаешь? (6), с чего это? (4), серьезно? (3), почему? (2), почему это? (2), ты так думаешь? (2), уверен? (2), как так? (2), ты чё? (2), с точки зрения двухгранного угла возможно, не думаю, офигел?, с фига ли?, может быть, в натуре?, да конечно.*

Третья группа: Ядро – реплика-реакция *<да> неужели? (12)*.

Ближняя периферия – реакции: *<да> ну? (8), думаешь? (8), почему? (8)*.

Дальняя периферия – реакции: *правда? (6), уверен? (4), серьезно? (4), <да> ладно? (4), <да> конечно (4), <да> ага? (3), реально? (3), не может быть (3), как так? (2), да? (2), отчего же? (2), с чего ты взял? (2), ну сейчас <щас> же (2), такое возможно? (2), с какой стати?, чё охренел?, фига-с два, не думаю, гонишь, нифига, сомневаюсь, неправда..., ну-ну, ты так считаешь?, чё?, точно?, полагаете?*

Коммуникаема **<да> фиг (бог, черт) знает**

Первая группа: Ядро – реплика-реакция *хз(25)*.

Ближняя периферия – реакции: *хрен знает(15), не знаю(11), кто знает(10)*.

Дальняя периферия – реакции: *без понятия(6), наверное(3), неуверен(3), возможно(2), пятьдесят на пятьдесят, может быть, ага, конечно, рыжий знает, пес знает, шут знает, как знать, неизвестно, да?*

Вторая группа: Ядро – реплика-реакция *кто знает(24)*.

Ближняя периферия – реакции: *не знаю (16), хрен знает (13), хз (10)*.

Дальняя периферия – реакции: *без понятия (5), возможно (4), может быть (3), как знать (3), хм...(2), не факт, серьезно?, упал что ли?, Аня знает, говорят..., Вася знает, не исключено, как сказать, не ясно, хотелось бы..., вряд ли, мужской половой орган знает, вроде нет, делов не знаю, бес его знает, не уверен, одному Богу известно, скорее всего, неизвестно, надеюсь, что нет.*

Третья группа: Ядро – реплика-реакция *не знаю (30)*.

Ближняя периферия – реакции: *кто знает (18), хз (15)*.

Дальняя периферия – реакции: *без понятия (9), хрен знает (7), неизвестно (7), никто не знает (5), а я откуда знаю? (5), Путин знает (2), не имею представления (2), понятия не имею (2), Пушкин знает (2), скорее всего (2), непонятно (2), шут знает (2), сомневаюсь, наверное, не исключено, друид ведаёт, пес знает, не в курсе, одному Богу известно, не уверен, Вася знает, дед знает, у?, ы?, это тайна, вилами на воде писано, бабка на двоё сказала, говорят..., полная неизвестность, Папа Римский знает, дай Бог, это дальняя граница моей эрудиции, леший знает, не в курсе, самой бы знать, ёж в тумане, может быть.*

Коммуникаема **как сказать**

Первая группа: Ядро – реплика-реакция *нууу...(12)*.

Ближняя периферия – реакции: *не знаю(6)*.

Дальняя периферия – реакции: *наверное(4), возможно(2), да как бы(2), хз(2), конечно(2), да неет, хрен знает, фиг знает, да ну тебя, ну не знаю, может быть, эммм..., сложно сказать.*

Вторая группа: Ядро – реплика-реакция *может быть (7), ну...(7)*.

Ближняя периферия – реакции: *не совсем (5), не знаю (5), возможно (4)*.

Дальняя периферия – реакции: *вряд ли (3), не знаю – не знаю (2), смотря с какой стороны посмотреть (2), есть немного..., не уверен, в чем-то да, в чем-то нет, не все 100 %, хотя..., скорее нет, да нет, в принципе..., ну знаешь..., фиг знает, с одной стороны да, с другой – нет, кто знает, ага..., как бы да, ты знаешь..., отчасти..., в какой-то степени да, в какой-то нет, хз, относительно, фифти-фифти, наверное, черт знает.*

Третья группа: Ядро – реплика-реакция *не совсем (20).*

Ближняя периферия – реакции: *нет.*

Дальняя периферия – реакции: *ну... (6), не уверен (4), не знаю (3), как знать (2), с какой стороны посмотреть (2), вряд ли (2), сомневаюсь (2), не очень (2), возможно (2), может быть (2), <должна> надо подумать (2), подвох..., остались сомнения, ну-ну, не знаю точно, ммм..., стоит еще раз проверить, так себе, вполне, возможно да - возможно нет, кто сказал?, с чего это?, фи знает, ты как думаешь?, щас..., более или менее, не то что бы..., спорный вопрос..., воздержусь..., фифти-фифти, и да и нет, скорее да*

Коммуникаема *ах, даже так...*

Первая группа: Ядро – реплика-реакция *а, вот <оно> как... (8).*

Ближняя периферия – реакции: *ах, ты так... (4).*

Дальняя периферия – реакции: *да ну? (3), еще что (3), хз (3), неужели? (3), ага? (2), но-но (2), ну нифига (2), вау (2), можно и так (1), них... (1), вот оно что (1), что правда? (1), допустим (1), да? (1), опа! (1), ладно-ладно (1), ну ты совсем (1), да так (1), фиг знает как (1), в натуре? (1), мда уж (1), ну пипец (1), офигеть (1).*

Вторая группа: Ядро – реплика-реакция *вот как... (11).*

Ближняя периферия – реакции: *значит так (6), нифига себе (5).*

Дальняя периферия – реакции: *вот оно как (4), ничего себе (4), ого-го (3), агааа... (3), ммм... (3), вот оно что (3), ох, ты <как> (2), ох, ни шутя (2), ооо... надо же (2), ниче себе (2), да ты что... (2), да что ты говоришь, ну ты даешь, ну-ну, ооо..., да уж..., серьезно?, вот так..., что?!, правда?, но-но... вы такие, как знать, ну если так, щас, ну конечно, не может быть, но-но, неужели?*

Третья группа: Ядро – реплика-реакция *<ах> вот как... (10).*

Ближняя периферия – реакции: *ничего себе!* (8)

Дальняя периферия – реакции: *вот так вот...* (5), *неужели?* (4), *вот оно что...*(3), *ого-го* (2), *не может быть!* (2), *ну это вообще...*(2), *ООО...*(2), *ага?* (2), *да ладно?* (2), *ну ты даешь...*(2), *нифига себе!*, *и это правда?*, *ах, так...*, *ууу...*, *чё в натуре?*, *ух, ты...*, *вот оно как...*, *значит, так...*, *нифига...*, *офигенно-офигенно*, *неожиданно*, *серьёзно?*, *честно?*, *так вот значит...*, *пипец*, *капец*, *что вы!*, *Боже мой*, *да ну?*, *какого?*, *да ты гонишь?*, *ну-ну*, *да что ты говоришь...*

Коммуникаема **знаем мы вас**

Первая группа: Ядро – реплика-реакция <да> *конечно*(5)

Ближняя периферия – реакции: *знаю тебя*(4), *ну-ну*(4), *ага!*(3), *хз*(3).

Дальняя периферия – реакции: *дооо...*(2), *знаем таких*(2), *гонишь что ли?*, *еще бы*, *но-но*, *рассказывай мне*, *не таких видали*, *кто бы говорил*, *бла-бла-бла*

Вторая группа: Ядро – реплика-реакция *ну-ну* (11).

Ближняя периферия – реакции: *да*, *вы такие* (5), *да*, *конечно*(4).

Дальняя периферия – реакции: *конечно...*(3), *плавали – знаем* (2), *все вы такие* (2), *понятно все с вами* (2), *ага...*(2), *но-но* (2), *угу...*, *видели мы вас*, *тоже мне...*, *знаю я таких...*, *ага,щас...*, *видели – знаем*, *кто бы говорил*, *ясно все с вами*, *в курсе*, *черт вас поймет*, *кто вас знает*, *ах, так...*, *да-да*, *о...какие*, *ой-ой-ой*, *сталкивались...*, *видали таких*, *не таких видали...*, *ой*, *да ладно!*, *все вы одинаковые!*

Третья группа: Ядро – реплика-реакция *вот вы какие!* (5).

Ближняя периферия – реакции: *видели мы вас* (4), *ну-ну* (4), *но-но* (4).

Дальняя периферия – реакции: *знаем-знаем* <вас> (3), *ага-ага* (3), *все понятно...*(2), *вам не доверяю* (2), *говори-говори* (2), *давайте рассказывайте*, *ладно*, *сказки рассказывать*, *слыхали*, *все вы такие*, *слышали-видели*, *врете*, *батенька*, *плавали-знаем*, *заливай!*, *ну*, *конечно!*, *ставлю под сомнение*, *вы ещё те...*, *видали виды*, *помним мы вас*, *и не таких видали*, *ты расскажешь...*, *да-да...*, *все с вами ясно*, *все с вами понятно*, *знаю-знаю*.

Коммуникаема **ой-ли-ли**

Первая группа: Ядро – реплика-реакция *ой-ой-ой*(13).

Ближняя периферия – реакции: *бла-бла-бла*(6).

Дальняя периферия – реакции: *хз*(3), *но-но-но*(3), *ой-ля-ля*(3), *ой, блин...*(3), *тра-ля-ля*(2), *ай-нонэ-нонэ*(2), *опа-на*(2), *очуметь, ой, да ладно, ха-ха-ха, в натуре?, неужели?, Бог с тобой, Господи..., да-да-да, ага-ага, конечно, мда уж, по-любому.*

Вторая группа: Ядро – реплика-реакция *ну-ну* (6).

Ближняя периферия – реакции: *ой, да...*(3), *неужели?* (3), *ой-ой-ой* (3).

Дальняя периферия – реакции: *да ты че?* (2), *да вы что?* (2), *ой-ля-ля* (2), *конечно...*(2), *не может быть* (2), *оло-ло* (2), *ля-ля-тополя* (2), *ай-ля-ля* (2), *ага* (2), *да-да-да* (2), *сейчас же, у-у-у, правда?, может-может, ой-на-на, может быть, бу-бу-бу, ой..., ой-ой..., вряд ли, ой-лю-лю, ого, да ладно, хи..., оу...оу, пипец, да-да, не ля-ля, лапшу не вешай, уверен?, не сомневаешься?, точно?, да уж прямо, да ну?, неужто ли?, вряд ли.*

Третья группа: Ядро – реплика-реакция *ой-ой-ой* (8).

Ближняя периферия – реакции: *ну-ну* (5), *ой-лю-лю* (4), *ой-ля-ля* (4).

Дальняя периферия – реакции: *да ну...* (3), *ага-ага* (3), *бла-бла-бла* (2), *а-а-а* (2), *неужели?* (2), *ну, конечно* (2), *да ты чё?* (2), *у-ля-ля* (2), *ай-яй-яй, ой, не говори, ого-го, ооо, ц-ц-ц, да прям?, да правда что ли?, так ли?, да?, разве?, нифига себе, гонишь?, тра-та-та, не гони, чё ты гонишь?, вай-вай-вай, да уж..., ой и ах, wa-da-da-dang, увы..., ля-ля-ля, ей-вей, тра-ля-ля, мда..., тю-тю-тю, опа-на, ух ты..., ё-моё.*

Коммуникаема **должно быть...**

Первая группа: Ядро – реплика-реакция *наверное*(13).

Ближняя периферия – реакции: *может быть*(9)

Дальняя периферия – реакции: *скорее всего*(5), *возможно*(5), *по-любому*(3), *хз*(2), *дак да*(2), *не знаю*(2), *надеюсь*(2), *вроде, угук, наверняка, фиг знает.*

Вторая группа: Ядро – реплика-реакция *наверное* (17)

Ближняя периферия – реакции: *скорее всего* (15), *возможно* (14), *может быть* (13)

Дальняя периферия – реакции: *наверняка* (4), *видимо* (2), *вероятно* (2), *так-то да..., не исключено, хотя..., видать, может быть и так, маловероятно, обязано быть.*

Третья группа: Ядро – реплика-реакция *возможно* (17)

Ближняя периферия – реакции: *может быть* (16), *скорее всего* (14), *наверное* (11).

Дальняя периферия – реакции: *вероятно* (3), *видимо* (2), *скорее да, чем нет* (2), *ну да...*(2), *быть может* (2), *думаю да, похоже, что так, наверняка, может, скорее, сто пудов?, даже не знаю..., не факт, мб, тау ве.*

б) с применением методики прямого толкования:

Коммуникема ***вряд ли***

Большинство респондентов определило значение данной коммуникемы как сомнение. Причем многие дали ответ, что эта коммуникема близка к отрицательному ответу. Самыми распространенными синонимичными коммуникемами были следующие: *сомневаюсь, скорее всего нет, нет, наверное нет, не...,наряд ли.*

Коммуникема ***должно быть***

Значение данной коммуникемы респонденты определили как сомнение, близкое к уверенности, утверждению. Для замены были предложены следующие синонимичные коммуникемы: *может, скорее да, возможно, скорее всего.*

Коммуникема ***черт знает***

Данная коммуникема многими респондентами была отмечена как коммуникема со значением сомнительности, неуверенности, неопределенности, без перевеса в сторону согласия или отрицания. Самыми распространенными синонимами, предложенными для замены данной конструкции, были следующие: *не знаю, видно будет, посмотрим, без понятия, Бог знает, фиг знает.*

Итак, выдвинутая нами гипотеза подтвердилась: состав коммуникем постоянно пополняется, значения коммуникем считаются испытуемыми достаточно чётко, существуют определенные различия в функционировании коммуникем в разных возрастах. Пополнение коммуникем происходит по моделям, представленным В.Ю. Меликяном [Меликян 1999]. Большой пласт составляют коммуникемы, построенные с использованием междометных моделей.

В ходе нашего эксперимента мы пришли к следующим выводам:

1. В разговорной речи употребляются коммуникемы со зна-

чением сомнительности, не зафиксированные в словаре В.Ю. Меликяна: *хз, возможно, наверное, наверняка, да нет, сомневаюсь, пятьдесят на пятьдесят, бла-бла-бла, дооо..., нууу..., не знаю, надеюсь, не факт, бывает, думаешь?, да ладно?, реально? и др.* Мы установили, что пополнение коммуникем происходит по моделям, закреплённым в языке и проанализированным, в частности, в работах В.Ю. Меликяна.

2. Появление некоторых новых коммуникем и изменение значения существующих связано с развитием интернет-языка и общением в ай-си-кью, где стремление к экономии речевых усилий проявляется еще больше, чем в разговорной речи, отсюда такие коммуникемы, как *хз, дооо..., нууу..., бла-бла-бла, ой-ой-ой, но-но, ха-ха-ха, опа-на, да нет.*

3. В речи и студентов, и школьников существует определенное количество коммуникем, при употреблении которых особую роль играют интонация и произношение: *да?, ага?, конечно, но-но, дооо..., нууу...*

4. Некоторые из коммуникем, представленных в словаре, приобрели значение сомнения, неуверенности: *ага?, в натуре?, вроде, да ты гонишь?, неужели?, конечно, может быть, но-но-но, ну-ну-ну, ой-ой-ой, ха-ха-ха, опа-на, ах так...*

5. Коммуникемы заимствуются из других языков *may be, I don't know, wa-da-da-dang.*

6. Существуют определенные различия в употреблении коммуникем в разговорной речи школьников и студентов: студенты, в отличие от школьников, кроме коммуникем, конструкции близкие по структуре к предложению или фразеологизму: *бабка надвое сказала, как карта ляжет, одному Богу известно, это дальняя граница моей эрудиции.* Учащиеся отталкиваются от значения коммуникемы, не всегда воспроизводя предложенные в задании модели. Например, модель коммуникемы *фиг знает* они прочитывают легко, распространенными ответными репликами здесь являются коммуникемы *хрен знает, кто знает*; а самой распространенной реакцией на коммуникему *как сказать* является коммуникема *нууу...*, построенная по другой модели; студенты считают модель гораздо лучше (например, ядра коммуникем *фиг знает, разве?*) Школьники в своих реакциях чаще используют сниженную грубую лексику.

7. Респонденты довольно точно считывают значения коммуникем: результаты третьего задания, где респондентам было предложено выяснить, есть ли разница в значении таких коммуникем, как *вряд ли*, *должно быть* и *черт знает*, - большинство респондентов ответило, что коммуникема *вряд ли* выражает сомнение, близкое к отрицанию, коммуникема *должно быть* – сомнение, близкое к согласию, а коммуникема *черт знает* выражает неопределенность, неуверенность, сомнение.

Итак, 1) состав коммуникем пополняется, а некоторые из них приобретают дополнительное значение; 2) модели коммуникем остаются, а их лексический состав меняется, образуются их семантические варианты; 3) пополнение состава коммуникем можно объяснить стремлением говорящего более полно и точно передать информацию и сделать это ярко, оригинально, необычно.

Таким образом, психолингвистический эксперимент можно отнести к наиболее перспективным методам изучения различных грамматических явлений, в том числе и коммуникем, позволяющим выявить актуальные для говорящего смыслы предложенных конструкций, личностные проекции их значений, что соответствует психологической реальности значения проанализированных конструкций в сознании носителей языка.

Модели построения коммуникем со значением сомнительности: экспериментальные данные

Мы рассмотрели, как с помощью метода психолингвистического эксперимента можно изучать семантику коммуникем, но этот метод можно применить и для того, чтобы рассматривать их в структурном и функциональном аспектах.

В.Ю. Меликян в своей работе «Современный русский язык. Синтаксис нечленимого предложения» определяет основные модели построения коммуникем:

1) **тема-рематическая**, базирующаяся на категории актуального членения предложения.

По рассмотренной модели коммуникемы могут строиться с помощью любого члена предложения, кроме подлежащего, которое чаще выступает в качестве темы высказывания. Использование предиката в этой роли наиболее частотно. Большой продуктивностью в этом случае обладают имена существительные, предикативная функция которых обусловлена их номинативно-характеризующим значением: **Цирк!**, **Дурдом!**, **Чёрт!**, **Страх!**, **Жуть!**, **Конец!** и т.п.

Например: – *А говоришь ты как? Ужас! Вместо квартира – фатера, мест эвакуироваться – экуироваться, вместо как будто – кубыть...* («негат. оценка, недовольство, раздражение...») /М. Шолохов. Тихий Дон/; Ср.: *Бурмакин с ужасом заметил, что взятые им на прожиток в Москве деньги исчезли с изумительной быстротой.* («с изумлением, негодованием, расстройством, досадой...») /М. Салтыков-Щедрин. Пошехонская старина/.

• «отглагольные» коммуникемы, образованные на основе вопросительных и побудительных синтаксических конструкций: – *Хочу к маме!* – говорит опять Нина. – **Ну, знаешь.** Уж если за мамину юбку держаться... Мы не для того добровольно пошли в армию, чтобы хныкать... («возмущение, порицание...») /Е. Ржевская. От дома до фронта/.

Здесь также относятся коммуникемы: *Подумайте!*, *Смотрите!*, *Помилуйте!*, *Ну, знаете!*, *Понимаешь!*, *Подумаешь!* и др.

- коммуникемы, построенные на основе обстоятельственного члена предложения: - Вы мне завяжите глаза чем-нибудь да уйдите от меня в лес. А я минут через пяток начну вас искать. - Ну и не найдешь. - А вот и найду. - **Никогда!** - Испытаем («несогласие...») /В. Катаев. Сын полка/. Ср.: - Ты поддержишь меня при обсуждении доклада? – Я тебя **никогда** в этом не поддержу. («обстоятельственное значение»).

- коммуникемы, построенные на основе дополнения:

- *Вижу, вы привезли нам что-то приятное. - **Не без того**, - отвечает Федоров* («утверждение, согласие...») /В. Ардаматский. Возмездие/. Ср.: - *Ты всегда опаздываешь? - **Без этого мне не удастся обойтись***. /Из разг. речи/. В данном случае “ключевым” компонентом синтаксической структуры членимого высказывания является дополнение *без этого* в сочетании с отрицательной частицей *не*. Эксплицирование остальной части предложения оказывается уже избыточным, т.к. она выполняет функцию темы и представлена в реплике-стимуле;

- коммуникемы, сформированные на основе обращений:

- ***Мать родная**, да ведь это парнишка!.. - Неужто ухлопали?..* («удивление, досада, огорчение...») /М. Шолохов. Нахалёнок;/ Ср.: - ***Мать родная!** Ты когда ребенком начнешь серьезно заниматься?* /Из разг. речи/. В подобных случаях происходит сужение семантики от номинативно-характеризующей до эмоционально-оценочной, что соответствует общему механизму формирования оценочных коммуникем и др.

2) **структурно-семантическая**, предполагающая построение коммуникемы на основе предложения или его части:

- коммуникемы, построенные на основе простого предложения. Например: 1) - *Они тут были, сатрапы, обратно - недоимки еще царского времени взымали. **Мыслимо ли?*** («возмущение, негодование...») /С. Залыгин. Солёная падь;/ Ср.: - ***Мыслил (Размышлял) ли кто-нибудь об этом деле, когда отбирал для такого серьёзного дела несмышлёнышей вроде моего Пашки...*** («думали кто об этом + неодобрение, возмущение, негодование...»);

- коммуникемы, построенные по модели сложного предложения: – *Да-с, анархия – мать порядка. **Видал миндал!** Вот она,*

превратность судьбы. («удивление, разочарование, сожаление...») /И. Кремлёв. *Большевики*/; Ср.: – *Брат отказался помогать.* – **Видал, какой он миндал?** /Из разг. речи/. Из структуры СПП заимствуются наиболее значимые (рематические) компоненты, благодаря этому достаточно легко можно восстановить его полную схему (как логико-семантическую, так и морфологическую) и др.

3) **логико-семантическая**, базирующаяся на использовании определённой схемы, имеющей логическую основу, получающую своё выражение на семантическом уровне.

Построение коммуникем по логико-семантической модели принципиально отличается от тема-рематической схемы. На семантическом уровне оно представляет собой процесс обобщения, а точнее, сужения значения синтаксической конструкции с понятийным значением до категориальной семы – «утверждения» или «отрицания» – базовых значений коммуникем: – *Сейчас же отдай мою книгу!* – **А морда не треснет?!** («отрицание, несогласие...»; «не отдам»; «много хочешь» и т.п.). Логико-семантическая модель предполагает переосмысление прямого значения высказывания на значение «отрицания»: — *Верни рукопись!* – **А больше ничего не хочешь?** «нет» (Из разг. речи); Ср.: — *Принеси воды!* – **А больше ничего не хочешь?** – *Нет, спасибо* (значение вопроса) и др.

4) **ассоциативная**, основанная на сочетании двух полнозначных единиц, которые связаны ассоциативными отношениями. Например: **Елки-палки!**, **Елки-зеленые!** и др.: – *Эх, елки-зеленые! Провалили дело, – сказал он. – Через нашу неорганизованность провалили. Нешто иначе упустили бы этих подлецов?* («досада, огорчение, возмущение...») /А. Адамов. Последний «бизнес»/[Меликян 2004].

Коммуникемы строятся по вполне определенным моделям, в основе которых лежат конкретные языковые принципы; образование того или иного типа предложений-заместителей обусловлено частотностью их употребления, характером семантики лексических элементов, которые используются в этой функции, а также соотношением прямого значения такого предложения с содержанием контекста, которое может быть реальным и ирреальным. Коммуникема обычно состоит из одной ремы произво-

дящей конструкции, что обеспечивает ее связь с темой, находящейся в предшествующем высказывании.

Чтобы определить основные модели построения коммуникем со значением сомнительности, мы провели направленный ассоциативный психолингвистический эксперимент, позволивший нам также выяснить, как семантика коммуникемы трансформируется в сознании носителей языка и соотносится с определёнными типами их моделей.

Мы выдвинули следующую **гипотезу**: коммуникемы со значением сомнительности при развертывании их до членимых предложений трансформируются по тема-рематической модели, при этом коммуникема содержит рему.

Было выбрано две группы по 20 респондентов в каждой: 1) студенты 3 курса химико-технологического института УрФУ имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, 2) студенты 4 курса института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации УрГПУ, которые получили следующее задание: перестройте ответную реплику-реакцию в развернутое высказывание, сохранив при этом ее значение (данную реплику можно использовать в составе высказывания).

1) - *Ты правильно решил контрольную?*

- **Вряд ли.**

2) - *В какой аудитории у нас пары?*

- **Черт знает!**

3) - *В данном случае ты не прав?*

- **Сомневаюсь.**

4) - *Ты полностью согласен со мной?*

- **Ну...**

5) - *Правда, что пары не будет?*

- **Наверное.**

Мы выбрали для эксперимента коммуникемы, выраженные различными структурными образованиями: частицами, междометиями, вводными словами, фразеологизированными сочетаниями и др., передающие различные оттенки семантики сомнительности.

Обработка полученных реакций:

Коммуникема *вряд ли*

1) 38 из 40 трансформировали данную коммуникему, не используя ее в составе предложения: *Скорее всего нет, но время покажет. Я сомневаюсь, что решил контрольную правильно. Я решал контрольную, но считаю, что она решена не полностью правильно из-за недостатка моих знаний.*

Интересно то, что большинство трансформировали коммуникему в предложение, содержащее отрицательный ответ на заданный вопрос «Ты правильно решил контрольную?» И при ответе опирались на то, что не уверены в своих знаниях либо решили не все задания.

Двое трансформировали коммуникему, включив ее в составе высказывания: *Вряд ли я решил ее правильно. Большинство заданий я не смог решить, поэтому вряд ли.*

2) 22 из 28 респондентов трансформировали данную коммуникему, не включив ее в составе предложения: *Я не уверен, что решил все задания правильно. Сомневаюсь в правильности решения контрольной.*

Данные трансформации были довольно краткими и только констатировали сам факт того, что с заданием не справились.

3) 6 из 28 использовали данную коммуникему в составе трансформации: *Вряд ли, потому что некоторые задания я плохо понял. Вряд ли я решил правильно контрольную. Я не уверен, вряд ли.*

Коммуникема *черт знает*

1) Все респонденты данной группы при трансформации данной коммуникемы не использовали ее в составе высказывания: *Я не знаю в какой аудитории у нас будут пары. Затрудняюсь ответить на данный вопрос. Я не знаю, мне это неинтересно в данный момент.*

В большинстве ответов идет отсылка к расписанию или деканату. Многие говорят о своей незаинтересованности в данном вопросе. О его неактуальности в данный момент. Эмоциональный оттенок, заложенный в данной коммуникеме, испытуемыми считан не был, и они дали нейтральные варианты ответов.

2) 7 респондентов из 28 использовали коммуникему в высказывании: *Черт знает, аудитория не указана. Черт знает в какой аудитории пары.*

Интересно то, что были использованы замены коммуникемы: вместо *черт знает* респонденты предложили варианты *Бог знает, Бог ведает*. Думаем, что это связано с личностным отношением к нечистой силе.

Остальные респонденты трансформировали коммуникему: *Понятия не имею, где будут пары. Мне неизвестно, где будут пары.*

Респонденты ИФК и МК считали экспрессивный оттенок, заложенный в коммуникеме, многие использовали и восклицательный знак в конце предложения, и грубые реплики: *Да не знаю я, где пары! Что ты привязался ко мне!*

Коммуникема **сомневаюсь**

1) 34 респондента из 40 не использовали данную коммуникему в составе ответного предложения: *Считаю, что данную ситуацию можно воспринимать по-разному, поэтому мое мнение имеет место быть. Может быть я не прав, но нет доказательств этого. Скорее всего, я прав.*

Некоторые респонденты не до конца считали значение коммуникемы и перенесли свое внимание в первую очередь на контекст: *Я считаю, что я прав. Я считаю обратное.*

6 респондентов из 40 использовали коммуникему в составе предложения: *Сомневаюсь, так как я очень хорошо разбираюсь в этой теме. Я сомневаюсь в своей правоте. Сомневаюсь в этом. Я считаю, что права и останусь при своем мнении.*

В данном случае при трансформировании коммуникемы использовались как тема-рематическая, так и структурно-семантическая модели.

2) 7 из 28 респондентов этой группы использовали коммуникему в составе предложения: *Может быть и прав, но все равно я сомневаюсь. Сомневаюсь, ибо я привел неоспоримые доказательства. Сомневаюсь, что я не прав.*

Остальные респонденты при трансформировании коммуникемы не использовали ее в составе предложения: *Думаешь? Вряд ли я не прав. Скорее всего, я прав в данном случае.*

Практически все участники этой группы считали значение коммуникемы и не переключили свое внимание на ситуацию, в рамках которой была предложена данная коммуникема.

Коммуникема ну...

1) 5 респондентов из 40 использовали данную коммуникему при трансформации: *Ну, даже и не знаю. Ну, вообще, не совсем согласен с твоими утверждениями. Ну, как сказать, в чем-то ты прав, но не во всем.*

Остальные респонденты не задействовали коммуникему в своих предложениях: *Извини меня, пожалуйста, но в данном случае я затрудняюсь ответить. Я не уверен в этом. Наверное, я не могу полностью согласиться с тобой.*

2) 11 респондентов из 28 использовали данную коммуникему в своих предложениях: *Ну, на твоём месте я бы не стал так категорично утверждать. Ну вроде да, а может и нет. Ну, как сказать, скорее всего нет.*

Остальные респонденты не использовали коммуникему при трансформации предложений: *Я не совсем согласен с тобой. Как тебе сказать, ты в чем-то прав по-своему, у каждого своя правда. У меня есть сомнения в твоей правоте.*

Коммуникема наверное

1) 35 респондентов из 40 не использовали данную коммуникему в своих предложениях: *Я думаю, что такое не исключено. Скорее всего пары не будет. Не знаю, возможно не будет. Я не знаю, староста еще не звонил преподавателю.*

Остальные 5 респондентов употребили данную коммуникему при трансформации: *Наверное, но я еще точно не знаю. Многие говорят, что преподаватель заболел, поэтому, наверно, не будет. Да нет, наверное.*

2) 24 респондента из 28 не использовали данную коммуникему в своих предложениях: *Я точно не знаю, не уверен в этом. Я сомневаюсь в правдивости слуха, что пары не будет. Говорят, правда, спроси в деканате.*

Остальные респонденты использовали эту коммуникему при трансформации: *Наверное, вчера об этом говорили. Наверно, скорее всего, не будет. Наверное, по крайней мере, слухи ходят, хотя расписание пока не изменили.*

Интересно то, что в предложенных вариантах очень часто респонденты ссылаются на недостоверность фактов, на необходимость для уточнения информации обращаться к старосте или в деканат, что свидетельствует о актуальности подобных ситуаций для говорящего.

В ходе эксперимента мы пришли к следующим выводам.

За коммуникемой в сознании носителей языка, действительно, стоит предложение или довольно развернутое высказывание, над синтаксическим планом преобладает семантический: *вряд ли = К преогромнейшему сожалению, я не совсем уверен в своих силах в данной контрольной работе, но думаю шансы есть. Сомневаюсь = В данном случае я бы не стал так резко заявлять о правильности или неправильности моих мыслей, ибо проблема может крыться в твоем недопонимании и другом восприятии.*

При развертывании коммуникемы большинство респондентов не включают ее в составе предложения, что свидетельствует о том, что для носителей языка важнее содержание, а не форма. Респонденты в первую очередь ориентировались на значение коммуникемы, а не на способ ее выражения. Хотя в ряде случаев респонденты ИФК и МК считают не только содержание, но и форму, что объясняется, по нашему мнению, лингвистической подготовленностью испытуемых. Также они лучше улавливают эмоциональные оттенки семантики коммуникем: ими часто предлагалось несколько вариантов перестроенной фразы, но при этом все варианты были максимально лаконичны. Студенты УрФУ давали более развернутые ответы, не только опираясь на значение коммуникем, но и расширяя его за счет включения контекстных мотивов.

При развертывании коммуникем заметно проявляются личностные смыслы, то, что актуально для говорящего, отсылка к авторитету, к конкретным фактам (*пары вроде в 275, спросить в деканате, у старосты*) и др.

Коммуникемы со значением сомнительности частотны в речи студентов, во многих ответах мы видим использование одной коммуникемы вместо другой, эквивалентной ей.

Гипотеза эксперимента полностью подтвердилась: среди моделей коммуникем со семантикой сомнительности преобладает тема-рематическая, т.к. коммуникемы чаще всего используются

в диалоговых единствах, для которых характерно тематическое членение, как ответные реплики, содержащие тему, что вполне закономерно, если учесть специфику данного типа предложений, лишённых грамматического оформления, но имеющих определённое значение и выполняющих коммуникативную функцию в диалоговых единствах.

Употребление коммуникем соответствует принципу экономии речевых усилий. Благодаря краткости и в то же время содержательности и эмоциональности коммуникем, можно максимально сократить довольно обширное высказывание, что и продемонстрировал представленный выше эксперимент.

Использование коммуникем со значением утвердительности в разговорной речи студентов: экспериментальные данные

На выбор определенной коммуникемы влияет речевая ситуация, следовательно, чтобы посмотреть, какие коммуникемы используются в разговорной речи студентов различных специальностей, мы провели направленный психолингвистический эксперимент, который заключался в опросе студентов старших курсов филологического факультета УрГПУ, студентов-издателей, студентов-экономистов и студентов технических специальностей УрФУ с целью выявить основные средства выражения утвердительности.

В качестве испытуемых выступили 1) 17 студентов пятого курса ИФК и МК УрГПУ, 2) 25 студентов Высшей школы экономики и менеджмента УрФУ, 3) 21 студент Института гуманитарных наук и искусств УрФУ и 4) 35 студентов физико-математического и радиотехнического факультетов УрФУ. Всего было опрошено 98 студентов.

Мы выбрали респондентами студентов различных специальностей для того, чтобы посмотреть, будут ли различия в средствах выражения утвердительности, включающего утверждение, подтверждение и согласие, в конкретных речевых ситуациях.

Для проведения эксперимента были подготовлены анкеты со следующим заданием: ответьте на нижеперечисленные вопросы с помощью максимально коротких вербальных единиц (реплик-реакций), выражающих согласие, утверждение, подтверждение. Далее предлагались три различные ситуации, на которые студенты должны были предложить свои ответы. Каждая ситуация выражала определенное значение утвердительности.

В первом случае студентам предлагалось ответить на вопрос: согласны ли вы с тем, что каждый студент испытывает состояние эмоционального напряжения перед сессией и во время сдачи экзаменов? Ответы испытуемых должны были выражать значение согласия.

Обработка реакций, полученных в ходе эксперимента:

1. Согласны ли вы с тем, что каждый студент испытывает состояние эмоционального напряжения перед сессией и во время сдачи экзаменов?

Первая группа: Ядро – реплика-реакция: *конечно (10)*.

Ближняя периферия – реакции: *да (8), безусловно (5)*.

Дальняя периферия – реакции: *точно (3), естественно (3), согласна (3), определенно (2), абсолютно согласна (2)*.

Крайняя периферия – единичные реакции: *бесспорно, именно, так и есть, однозначно, не всегда, бывает, иногда, само собой, абсолютно. Очень, сильно, обязательно, так точно, это факт, к сожалению, разумеется, ага, поддерживаю на 100 %*.

Вторая группа: Ядро – реплика-реакция: *естественно (7)*.

Ближняя периферия – реакция: *да (6)*.

Дальняя периферия – реакции: *конечно (3), безусловно (3), согласен (-на) (2)*.

Крайняя периферия – единичные реакции: *подтверждаю, это очевидно, истина, разумеется, есть такое дело, несомненно, абсолютно, в большинстве, конечно же*.

Третья группа: Ядро – реплика-реакция: *конечно (9)*.

Ближняя периферия – реакция: *естественно (5)*.

Дальняя периферия – реакции: *безусловно (3), абсолютно (2), по-любому (2), еще как (2), несомненно (2)*.

Крайняя периферия – единичные реакции: *согласна, так и есть, да, да уж, абсолютно согласна, наверняка, понятное дело, именно так, 100 %, само собой, полностью согласна, разумеется, однозначно, как иначе?, ясен-красен, это точно!, абсолютно точно, еще бы, что правда – то правда, именно так, а не иначе, совершенно точно, без сомнения*.

Четвертая группа: Ядро – реплика-реакция: *да (15)*.

Ближняя периферия – реакция: *согласен (5)*.

Дальняя периферия – реакции: *конечно (3), естественно (2), это так (2)*.

Крайняя периферия – единичные реакции: *бывает, это заметно, ясен пень, полностью согласен, уес, это высад, по-любому, базару нет, без сомнений, о, да!, стопудово так, точно так, это так, ага, наверное, есть такое, это жесть*.

Во втором случае испытуемые отвечали на вопрос: можно ли утверждать, что у каждого современного студента есть ноут-

бук, смартфон или другое компактное переносное электронное устройство для выхода в интернет? В этой ситуации предполагались ответы со значением утверждения.

2. Можно ли утверждать, что у каждого современного студента есть ноутбук, смартфон или другое компактное переносное электронное устройство для выхода в интернет?

Первая группа: Ядро – реплика-реакция: *да (11)*.

Ближняя периферия – реакция: *конечно (6)*.

Дальняя периферия – реакции: *точно (3), 100 % (2), согласна (2), скорее всего (2), возможно (2)*.

Крайняя периферия – единичные реакции: *безусловно, ага, так и есть, есть, разумеется, наверняка, скорее да, вероятнее всего, несомненно, всегда, обязательно, не всегда, может быть, без вариантов, это точно, наверно, можно, полностью согласна, естественно, само собой*.

Вторая группа: Ядро – реплика-реакция: *да (7)*.

Ближняя периферия – реакция: *конечно (4)*.

Дальняя периферия – реакции: *естественно (2), можно (2)*.

Крайняя периферия – единичные реакции: *согласна, безусловно, как же без этого?, отнюдь, абсолютно можно, отвечаю, несомненно, само собой, разумеется, 100 %, а как же?, думаю да, абсолютно согласен, можно так утверждать*.

Третья группа: Ядро – реплика-реакция: *конечно (5)*.

Ближняя периферия – реакции: *естественно (3), безусловно (3)*.

Дальняя периферия – реакции: *обязательно (2), определенно (2), да (2), можно (2)*.

Крайняя периферия – единичные реакции: *точно, без сомнения, любо, скорее всего, стопудово, по-любому, несомненно, разумеется, непременно, очевидно, а как же?, а то!, без б, практически*.

Четвертая группа: Ядро – реплика-реакция: *да (11)*.

Ближняя периферия – реакции: *есть (4), можно утверждать (3)*.

Дальняя периферия – реакции: *конечно (2), абсолютно так (2)*.

Крайняя периферия – единичные реакции: *можно (1), без проблем (1), of course, по-любому, думаю да, пожалуй согла-*

шусь, безусловно, несомненно так, без этого никак, ага, с полной уверенностью, отвечаю, наверное.

В третьем случае студентам предлагалось ответить на следующий вопрос: можете ли вы подтвердить, что студенческая жизнь – это не только учебные пары, зачеты и экзамены? Ответы испытуемых должны были выражать значение подтверждения.

3. Можете ли вы подтвердить, что студенческая жизнь – это не только учебные пары, зачеты и экзамены?

Первая группа: Ядро – реплика-реакция: *конечно (9).*

Ближняя периферия – реакция: *да (8).*

Дальняя периферия – реакции: *могу (4), верно (2), естественно (2), точно (2), несомненно (2).*

Крайняя периферия – единичные реакции: *так и есть, безусловно, без проблем, определенно, однозначно, ага, действительно, это так, ну да, подтверждаю, разумеется, само собой, абсолютно, а как иначе?, наверное.*

Вторая группа: Ядро – реплика-реакция: *да (7).*

Ближняя периферия – реакция: *конечно (5).*

Дальняя периферия – реакции: *могу (2), естественно (2).*

Крайняя периферия – единичные реакции: *истина, могу это утверждать, действительно, уверен, на 100 %, могу это подтвердить, непременно, безусловно, определенно, бесспорно, скорее всего да.*

Третья группа: Ядро – реплика-реакция: *конечно (8).*

Ближняя периферия – реакция: *естественно (6).*

Дальняя периферия – реакции: *по-любому (3), стопудово (2).*

Крайняя периферия – единичные реакции: *могу, вполне возможно, вероятно, именно так, дак да, подтверждаю, это точно, можно, точно, совершенно верно, абсолютно, ага, еще бы, не исключено, безусловно, так точно, разумеется, а как иначе?.*

Четвертая группа: Ядро – реплика-реакция: *да (12).*

Ближняя периферия – реакции: *конечно (5), подтверждаю (4).*

Дальняя периферия – реакции: *могу (2), с полной уверенностью (2).*

Крайняя периферия – единичные реакции: *можно подтвердить, а как же?, так точно, так и должно быть, наверно, отчасти, по-любому.*

Данные эксперимента показали, что испытуемые в качестве ответных реплик используют и коммуникемы (*Да! Конечно! Точно!* и т.д.), и членимые предложения (*А как же иначе? Можно так утверждать; Именно так, а не иначе* и т.д.).

В ходе эксперимента было выявлено, что состав коммуникем не является «закрытым» и пополняется. Набор коммуникем в эксперименте несколько отличается от набора в словаре В.Ю. Меликяна.

В эксперимент были включены три задания, в формулировке которых мы разграничили значения утверждения, подтверждения и согласия, чтобы проверить, будут ли реакции испытуемых разными.

При обработке результатов эксперимента было выявлено, что к предложенным лингвистическим ситуациям студенты предлагали однотипные ответы. Коммуникемы *Да! Конечно! Безусловно! Естественно!* встречаются в качестве ядерных реакций у трех из четырех групп испытуемых. Следовательно, к ним применимы все три рассматриваемых значения утвердительности: согласие, утверждение, подтверждение. При этом, группы студентов-филологов и экономистов не разграничивали значения утвердительности в единичных реакциях каждой отдельной ситуации. Например, в ситуации, предполагающей утвердительный ответ, они использовали коммуникемы со значением согласия (*Согласна! Абсолютно согласна!*), а в ситуации согласия – коммуникемы со значением подтверждения (*Подтверждаю! Можно подтвердить*). Очень часто ряд широко употребляемых коммуникем может передавать все три оттенка значения утвердительности. Студенты технических направлений, напротив, следовали формулировке, данной в вопросе и на вопрос, требующий подтверждения они отвечали строго с использованием коммуникем со значением подтверждения.

Среди современных реплик-реакций встретились книжные слова и устаревшие слова (*Бесспорно! Несомненно!*). Эти коммуникемы встречаются в речи современных студентов все реже. В данном эксперименте они использовались больше для прида-

ния ответу оттенка иронии. Ирония, в свою очередь, традиционно применяется с целью употребления слов в отрицательном смысле.

В качестве утвердительных ответов студенты-филологи УрГПУ и УрФУ использовали коммуникемы, которые напрямую не выражают согласие, утверждение или подтверждение, а передают некоторый оттенок неуверенности (*Не всегда; Наверняка; Скорее да; Вероятнее всего; Возможно; Может быть; Наверное; Практически; Не исключено*). Возможно, в определенном интонационном оформлении эти коммуникемы могут прозвучать, как утвердительные.

Также среди ответов студентов присутствовали коммуникемы, заимствованные из других языков (*yes, of course*). В свою очередь, в словаре В.Ю. Меликяна не указаны англоязычные коммуникемы.

При ответе респонденты использовали как общеупотребительные слова (*Именно!; Определенно!; Разумеется!*), так и сленговые (*Ага!; 100%; По-любому!; Стопудово!; Ясен пень!; Без б!; Это высад!* и т.д.)

В данном эксперименте студенты-филологи УрГПУ и УрФУ, а также студенты-экономисты УрФУ чаще использовали общеупотребительные слова (*Определенно!; Действительно!; Само собой!; Истина!*), нежели сленговые, так как общеупотребительная лексика универсальна и воспринимается всеми носителями языка независимо от профессии, образа жизни, интересов каждого. Сленг же, в свою очередь, обладает эмоциональностью, экспрессивностью, оценочностью и образностью, поэтому его употребление в данном эксперименте представлено только в группе студентов технических специальностей УрФУ в виде единичных реакций.

При этом респонденты физико-математического и радиотехнического факультетов используют новые сленговые варианты ответов (*По-любому!; Ясен пень!; Это жест!; По кайфу!*), не представленные в словаре. В то же время такие словарные сленговые коммуникемы, как *Ништяк!; Заметано!; Валяйте!; Без понтов!* и другие не используются в разговорной речи студентов.

Студенты-издатели в равной степени используют как общеупотребительные слова (*Однозначно!; Безусловно!; Несомненно!*), так и сленговые (*Ясен-красен!; 100%; Без б!; Стопудово!* и другие).

Тем не менее, коммуникема, как языковой феномен, занимает определенное место в области сленга и жаргона. Под сленгом традиционно понимается разновидность разговорной речи, оцениваемая обществом как подчеркнуто неофициальная. Это очень выразительные, ироничные слова, служащие для обозначения предметов, о которых говорят в повседневной жизни. Сленг – это отличная от литературной нормы языковая среда устного общения, объединяющая большую группу людей.

Жаргон, в свою очередь, является социальным диалектом, обладающим специфической лексикой и экспрессивностью оборотов.

Характерная черта молодежного жаргона – постоянное обновление лексических средств, быстрая их сменяемость: каждое поколение носителей стремится отличаться по языку не только от взрослых, но и от предшествующего поколения [Крысин 1989: 78]. Также для молодежного жаргона характерна смеховая интерпретация мира, игра со словом, выражение посредством слова эмоций, оценки, экспрессии.

Молодежный жаргон выполняет различные функции:

1) номинативную (создание жаргоном большого количества слов, в том числе и коммуникем, которые используются для обозначения тех предметов, для которых нет эквивалента в литературном языке, для обозначения новых понятий, для заполнения терминологических лакун);

2) эмоционально-экспрессивную:

Жаргон – это источник особо выразительных, экспрессивных слов и оборотов, которые могут использоваться в литературной речи в определенных ситуациях общения: при непринужденных отношениях между собеседниками, при установке на шутку, в случаях эмоционального подчеркивания, гиперболического усиления какой-либо мысли. С помощью жаргона говорящий может достаточно свободно и наиболее полно выразить переживаемые чувства и эмоции. Употребление жаргонной лексики имеет своей целью, кроме прочего, выразить отношение

говорящего к предметам и явлениям действительности, а также (чаще всего) к окружающим его людям. Эта оценка может варьироваться от дружески ироничной до презрительно-унизительной.

Эмоционально-экспрессивная функция сближает компьютерный жаргон с молодежным, для которого, характерно стремление к использованию языковой игры с целью создания ярких, оценочных, экспрессивных наименований.

3) коммуникативную:

Жаргон – это язык внутригруппового общения, который ограничивает сферу употребления и отделяет носителей жаргона от представителей других социальных слоев. Прежде всего, как и любой другой «язык», свойственный той или иной группе людей, компьютерный жаргон является средством самовыражения участников коммуникации, которых сближает общее дело, одна специальность. Использование жаргона позволяет свободно общаться специалистам и пользователям разного уровня. Часто речь специалистов бывает совершенно непонятна далеким от компьютеров людям и даже вызывает их раздражение.

4) функцию экономии речевых усилий:

В русском языке существует много труднопроизносимых слов, поэтому использование жаргонизмов становится подчас необходимым.

Важен не грамматический аспект, важно изобразить мысль наиболее точно, ибо в интернет-общении, человек лишается многих невербальных средств коммуникации, таких, как: жесты, мимика, взгляд, движение, поза.

Упрощение написания связано с целью экономии речевых усилий и времени. Желание быстро передать как можно больше информации усиливает действие закона речевой экономии.

Следовательно, молодежный сленг – это живой организм, находящийся в процессе постоянного изменения и обновления. Он непрестанно заимствует единицы из жаргонов и прочих подсистем русского языка, а также сам становится поставщиком слов просторечного, разговорного обихода - такая судьба ожидает популярный сленгизм, который из-за многократного повторения теряет свою экспрессивную окраску. Подвижность сленга делает невозможной его фиксацию на бумажном носителе, а

также подсчет количественного состава. Возможно, лишь проследить некоторые общие особенности, свойственные молодежному сленгу, законы его развития.

Следует отметить, что сленг существенно отличается от жаргона, главным образом потому, что сленг обладает повышенной эмоциональностью. Также в сленге отсутствует избирательность объектов для называния при помощи особых слов, так как сленг употребим практически во всех речевых ситуациях при неформальном устном общении людей.

Современная языковая ситуация отличается появлением огромного количества сленгов и жаргонов, таких, как компьютерный сленг, интернет-сленг, сленг хакеров, игровой сленг, причем чаще всего все перечисленное входит в состав молодежного сленга. Можно сделать вывод, что с каждым годом общество становится информационным, а речевая культура - проще. Причем упрощается не только устная речь, но и письменная, если рассматривать отдельно актуальное общение в социальных сетях. В связи с этим появляются новые слова, а значит, и новые коммуникемы, например, *Норм* – нормально, хорошо; *Огонь!* – прекрасно, отлично; *Не гони!* - несогласие и др.

Появление коммуникем в разговорной речи обусловлено потребностями самого человека, стремящегося найти те рациональные формы передачи информации, которые отвечали бы требованиям оптимальной коммуникации.

Таким образом, коммуникема является не просто элементом разговорной речи, а важным звеном в формировании новых сленгов и жаргонов. В связи с появлением молодежного, компьютерного, интернет-сленга коммуникема особенно актуальна, ведь она выполняет сходные с жаргоном функции.

Во-первых, главная функция коммуникемы (единицы, обладающей свойством сообщения) – коммуникативная, свойственна и жаргону, в особенности молодежному, так как использование жаргона позволяет свободно общаться людям с определенными интересами.

Во-вторых, это экономия речевых усилий. Это один из важнейших законов, определяющих речевую деятельность и через нее формирующий в языке стремление к экономичности средств выражения. Именно разговорная речь является основной сферой

реализации языковой экономии. В разговорной речи представлены разного рода языковые единицы, целью которых является сбережение усилий на всех уровнях языковой системы. С этой тенденцией связано и появление коммуникем и жаргонизмов.

Именно в живом общении язык подвергается тем изменениям, которые в скором будущем приобретут статус нормы в литературном языке, либо, так и не сумев широко распространиться, прекратят свое существование.

Разговорная речь характеризуется меньшей четкостью произношения, возникновением неожиданных словосочетаний, синтаксических конструкций, употреблением в основном простых предложений. Во время беседы коммуниканты стремятся за определенное время донести до слушателя как можно больше информации. При этом говорящий придерживается произвольной, слабо оформленной формы, часто отступает от правил грамматики. Собеседники чаще думают о предмете высказывания, чем о том, какими средствами выразить мысль, стремятся коротко и точно передать ее при помощи вербальных и невербальных средств общения. Во время беседы процесс формирования мысли происходит одновременно с процессом воспроизводства речи. Исходя из этого, можно утверждать, что основными признаками речи являются краткость, сжатость, компактность, лаконичность.

И наконец, в-третьих, коммуникема, как и жаргон характеризуется наличием эмоционально-экспрессивной окраски. К номинативному значению коммуникем и жаргонных слов добавляется элемент экспрессии.

Новые, появляющиеся коммуникемы, как уже было сказано, связаны с развитием интернет-языка и активным общением в социальных сетях. Эти коммуникемы являются ключом к освоению нового коммуникативного пространства.

В целом коммуникема как единица экспрессивного синтаксиса разговорной речи представляет собой явление живое, развивающееся, продуктивное и динамичное, несмотря на свой нечленимый характер. Это категория не изолированная от системы языка и его других средств и единиц, а в значительной мере структурно, семантически, грамматически и прагматически с ними соотносительная.

Таким образом, коммуникема является важным компонентом процесса общения. А речь студентов выражает наиболее удобную для исследования сферу функционирования таких синтаксических единиц, так как для молодежи актуальны такие принципы коммуникем, как спонтанность, экономия, непринужденность и др.

Рассматривая разговорную речь студентов, мы обратили внимание на то, что она включает в себя не только разговорную речь в целом, как часть литературного языка, но и молодежный жаргон, который, в свою очередь, включает в себя жаргон студентов. Этот жаргон существенно отличается от жаргона, например, школьников и от профессиональных жаргонов, которым владеют уже взрослые, образованные люди. Жаргон студентов более продуктивен, более современен, более интересен для изучения. В такой разговорной речи сочетаются еще не утраченные коммуникемы школьного периода и постепенно входящие слова из взрослого мира. Разговорная речь студентов представляет собой сплав всех социальных и речевых ролей индивида.

Разговорная речь студентов, как и весь язык, несет в себе коммуникативную функцию, следовательно, коммуникемы являются неотъемлемой частью речевых актов в определенных коммуникативных ситуациях и в студенческом общении в целом.

Восприятие поэтического текста без пунктуационного

оформления: экспериментальные данные

Посредством психолингвистического эксперимента можно изучать особенности пунктуационного оформления текста. Подобный опыт представлен в данной части нашей работы, которая посвящена взаимосвязи семантической наполненности художественного текста с его пунктуационным оформлением. Общеизвестно, что предложение является основной единицей речи, и что, сообразно со своим семантическим планом, в устной речи оно выделяется интонационно, а на письме – пунктуационно. Знаки препинания – это, по выражению А.П. Чехова – «ноты при чтении».

Рассмотрим номинативные предложения (далее – НП) как наиболее лаконичный тип односоставных предложений, значение бытийности, экзистенциальности которого является его типовым значением, что делает интонационное и пунктуационное оформление в письменной речи особенно важным. При использовании НП актуально употребление отделительных знаков препинания: точка, точка с запятой, двоеточие, восклицательный и вопросительный знаки многоточие. Исследуем взаимосвязь экзистенциального значения НП с его пунктуационным оформлением. Мы попытаемся доказать экспериментально гипотезу о неотделимости, неразрывности НП от его основного признака – бытийности.

В ходе нашего эксперимента мы предложили двадцати пяти респондентам (студентам четвертого курса ИФК и МК УрГПУ) два поэтических текста разных авторов для анализа. В первом – в стихотворении поэта А. Рудта – как и во многих современных поэтических текстах, преобладает авторская пунктуация: почти полностью отсутствуют знаки препинания, строки начинаются со строчной буквы. Заметим, что некоторые профессиональные литераторы сейчас даже придерживаются мнения, что современное стихотворение вообще не должно содержать никаких знаков препинания. Однако это мнение разделяется не всеми. По нашему мнению, отсутствие знаков препинания допустимо, но использование этого приема в конкретном поэтическом тексте должно быть оправданным. Также следует учитывать читательский опыт и уровень речевой компетентности человека,

воспринимающего подобный текст. В стихотворении А. Рудта этот стилистический приём создаёт эффект «потока сознания», а также мимолётности происходящего, зыбкости эмоций, чувств, ощущений лирического героя:

*Год – две тысячи один
место – лес
хмель сентябрьская осин
даль небес
крик летящих журавлей
склон родник
и острее жизни всей
гулкий миг
тень от клена на земле
листьев лёт
эй, вожак, что на крыле? –
дух болот?
выдох счастья в тишине
крыльев взмах
в мире в сентябре во мне
промельк птах
божий дух и горный свет
охры яд
никого в подлунной нет –
листопад
я исчезну пропаду
пусть сейчас
но в чистилище в аду
вспомню вас
листья птицы облака
склон вода
и вселенская тоска
навсегда*

Второй текст – стихотворение советского поэта А. Безыменского «Города. Города. Города» – написано в «соцреалистической» манере, в нём перечисляются «атрибуты» социалистических трудовых будней:

*Города. Города. Города.
Электричество. Нефть. Руда.
Ни бахвальства. Ни таинства тайн.
Экскаватор. Мотор. Комбайн.
Жесткий деррик. Турбина. Трос.
Катерпиллер. Совхоз. Колхоз.
Встречный план. ФЗУ. Автодор.
Сельмашстрой. Днепрострой. Рабселькор.
Пятилетка, Прибой коммун.
План. Ударники. Сталь. Чугун.
Что же может быть этого краше?
И всё это наше!*

В первом стихотворении очень много НП, характеризующих эмоциональное состояние лирического героя. Второй текст представляет собой «список» НП, состоящих чаще всего из одного слова – имени существительного в именительном падеже. Также во втором стихотворении знаки препинания расставлены в соответствии с пунктуационными нормами, каждое предложение завершается точкой. Стиль текста №2 соответствует эпохе его написания. Можно сказать, он жестко привязан к ней. И стиливые авторские приемы из текста №1 не могут быть использованы в тексте № 2. Мы предполагали, что опрашиваемые – студенты-филологи 4 курса – окажутся достаточно компетентными читателями и обратят внимание на эти стилистические нюансы. Именно стиливое, смысловое, интонационное различие между этими двумя текстами привлекло наше внимание и повлияло на решение использовать их в качестве материала для эксперимента.

Респондентам сначала предлагались к прочтению оба варианта обоих текстов с полностью убранными из них знаками препинания. В этих «голых» вариантах текстов они должны были расставить знаки препинания по своему усмотрению, в соответствии со своей читательской и филологической интуицией. На обратной стороне листка анкеты были те же два текста, но с сохраненной авторской пунктуацией, которые были прочитаны респондентами. От опрошенных требовалось высказать свое мнение относительно того, что же конкретно меняется в воспри-

ятии обоих текстов, когда в них расставлены знаки препинания. Но, формулируя наше задание в анкете, мы постарались задать респондентам вопрос таким образом, чтобы не повлиять на ход их мысли и ответы, и не представить желаемое в качестве действительного.

Гипотеза эксперимента: изначально нами предполагается, что, если первый текст может продолжать существовать в качестве литературного произведения с минимальными потерями в семантике и авторской интонации, даже будучи полностью лишённым знаков препинания, то второй при этом утратит вложенные в него автором интонацию и необходимый для полноценного «функционирования» смысл: ведь во втором поэтическом тексте при помощи пунктуации, расставленных в соответствии с правилами точек, каждому НП, состоящему из одного существительного и называющего тот или иной атрибут социалистических строк, сообщается значение подчеркнутой бытийности, экзистенциального «веса». Именно экзистенциальный «вес» слов исчезает из стихотворения вместе со знаками препинания. И именно подчеркнутая бытийность была резюмирована автором в завершительных строках стихотворения: «Что же может быть этого краше? И всё это наше!».

Цель эксперимента: проверка гипотезы, а также выявление основных тенденций в восприятии респондентами первого и второго текста на основе их формулировок.

Задание: 1) прочитайте предложенные поэтические тексты без знаков препинания и запомните своё впечатление от них; 2) расставьте в них знаки препинания по своему усмотрению; 3) на обратной стороне листа даны тексты тех же двух стихотворений с сохранённой авторской пунктуацией – прочитайте их; 4) напишите, что конкретно изменилось в восприятии обоих текстов, когда в них появились знаки препинания – в сравнении с первоначальными вариантами.

Приведем формулировки ответов опрошенных по заданию – к тексту №1 – стихотворению А. Рудта:

- 1) изменяется темп, ритм;
- 2) ничего не меняется, без знаков лучше;
- 3) интонация перечислительная, но автор воспринимает свой текст как единое целое, единый поток;

- 4) авторская пунктуация делает интонацию плавней, непрерывней. Без знаков воспринимается жестче, отчетливей;
- 5) без знаков хуже;
- 6) в целом, ничего не меняется, знаков не так уж много;
- 7) авторские знаки препинания помогают интерпретировать стихотворение как поток сознания;
- 8) ничего не меняется. Можно без знаков;
- 9) ---
- 10) ---
- 11) у автора: вопросительная интонация, предположительный ответ той же интонацией. Нет перечисления и уточнения мест (при расстановке знаков);
- 12) особая интонация, которая в этих стихотворениях играет огромную роль;
- 13) без знаков воспринимается хаотичней, быстрее, меньше следишь и задумываешься над интонацией автора, воспринимается по-своему, для себя. Лучше без знаков;
- 14) без знаков – просто поток сознания. Со знаками легче уловить интонацию;
- 15) с авт. знаками появляется внутренний монолог ЛГ. Стихотворение кажется более цельным и логически оформленным;
- 16) в обоих случаях восприятие затруднено;
- 17) отсутствие вопросительных знаков затрудняет понимание смысла строк;
- 18) без знаков усиливается эффект потока сознания, но со знаками упорядоченнее, лучше;
- 19) то же, что и без знаков. С авт. знаками препинания чувствуется отношение автора к тому, о чем он пишет;
- 20) авторский вариант более невесом, текуч. Это правильно. Со знаками хуже: теряется особый стиль;
- 21) меняется восприятие, принадлежность разным ЛГ;
- 22) ---
- 23) нет знаков – легкость перечисления, бегло, как будто все крутится вокруг – листопад;
- 24) с авторскими знаками воспринимается как бесконечный поток мысли;
- 25) меняется интонация, смысл (в т.ч. из-за отсутствия вопросительных знаков).

А также формулировки ответов на вопросы задания по стихотворению А.И. Безыменского:

- 1) обильное количество знаков => медлительный тон;
- 2) ничего не поменялось, то же перечисление;
- 3) одинаково – со знаками и без знаков: благодаря ритму, созданному при помощи цепочки существительных;
- 4) без знаков – так же, как и со знаками;
- 5) без знаков хуже;
- 6) в целом, ничего не меняется; подтверждается, что перед нами что-то вроде перечня, списка;
- 7) со знаками не воспринимается как стихотворение, похоже на список, перечень;
- 8) меняется интонация: она словно чеканная, обрывистая, четкая, не перечислительная. Более «кричащее» стихотворение из-за заглавных букв;
- 9) темп чтения меняется, текст становится более острым, логичным;
- 10) меняется смысловой облик стихотворения: запятые создают перечислительную интонацию, точки – законченную;
- 11) у автора: акцент на каждом из того, что является «нашим». Риторический вопрос, показывающий, что нет ничего лучше своего, родного, того, чем мы по праву обладаем;
- 12) части стихотворения (назывные предложения) не просто перечислены, а названы, выделены каждое в отдельное слово, важное, т.е. меняется значимость перечисленных слов;
- 13) мало что поменялось. Со знаками сразу ясна интонация автора. Со знаками лучше;
- 14) когда знаки препинания появились, темп стал медленнее. Точки говорят о длинных паузах между словами. Нет интонации «отчеканивания»;
- 15) из-за точек возникает жесткий ритм, воспринимается как написанное по строгим правилам, что гармонично сочетается с его содержанием и периодом написания;
- 16) восприятие текста с пунктуацией значительно облегчается, интонация проявляется ярче;
- 17) наличие знаков препинания уточняет смысл, интонацию;
- 18) разделение текста точками чрезвычайно адекватно его смыслу. При авторских знаках препинания появляется ощущение

ние суровое, даже жесткое, «машинное». При запятых текст более плавный;

19) меняется восприятие, интонация, настрой и настроение;

20) У автора логическое ударение на каждое слово как на отдельное целое;

21) с авторской пунктуацией – добавляется «вес», замедляется темп прочтения;

22) в авторском варианте каждое слово приобретает особый «вес», значение, тяжелеет;

23) у автора появляется тяжесть в перечислении. Кажется, что это никогда не кончится;

24) с авт. знаками: дробится на части, из этих частей выстраивается полная картина страны той эпохи. Знаками подчеркнута важность данных реалий;

25) смысл не меняется, меняется только интонация.

Мы попытались выявить основные тенденции в восприятии респондентами первого и второго текста на основе их формулировок (некоторые формулировки, как видим, были двухчастными, например: «Ничего не меняется. Без знаков лучше»). В отношении первого текста:

1) «ничего не изменилось» – так считают 4 человека;

2) «со знаками лучше» – 6;

3) «без знаков лучше» – 5;

4) «происходят некие изменения (в темпе, ритме, интонации, семантике)» – 8;

5) важность наличия и усиление эффекта «потока сознания» в тексте, когда из него убрали знаки препинания – 6;

6) «без знаков жестче, отчетливей» – 1.

И в отношении второго текста:

1) «ничего не изменилось» – ответили 4 человека;

2) увеличение/уменьшение «веса» слов – 4;

3) «авторские знаки уточняют интонацию, смысл» – 10;

4) «без знаков хуже» – 1;

5) с авторскими знаками интонация более «чеканная», четкая – 7.

Подсчитав количество ответов, можно предположить, что результат эксперимента подтвердил нашу гипотезу. Хотя мнения респондентов разделились, но в целом оказались созвучны-

ми с тезисом, выдвинутым нами в качестве гипотезы: если первое стихотворение – текучий «поток сознания» – как со знаками препинания, так и без них, и продолжает функционировать как поэтический текст с минимальными потерями в семантическом плане, то во втором без знаков явно теряется интонация и «вес» слов. Во втором тексте авторская пунктуация крепко связана с семантическим планом стихотворения. Еще раз обратим внимание на наиболее показательные с нашей точки зрения ответы опрашиваемых, сначала – относительно первого стихотворения: «в целом, ничего не меняется. Читается на одном дыхании. Можно и без знаков препинания»; «то же, что и во втором варианте»; «в восприятии текста меняется немного»; некоторые указывают на легкость восприятия варианта без знаков препинания, усиление в нем эффекта «потока сознания», либо вообще считают его лучше авторского. И относительно второго стихотворения: «Автор ставит логическое ударение на каждое слово как на отдельное целое»; «разделение текста точками чрезвычайно адекватно»; «наличие знаков препинания уточняет смысл, интонацию»; «восприятие текста с пунктуацией значительно облегчается»; «со знаками читать лучше»; ««вес» слов»; «акцент на каждом из того, что является «нашим»» (речь идет о варианте со знаками). Креативный потенциал восприятия авторского текста без знаков препинания гораздо выше, так как позволяет осмыслить текст творчески, самостоятельно, тонко.

Таким образом, предположения, выдвинутые нами в качестве гипотезы, можно считать подтвержденными в ходе эксперимента, при помощи которого мы попытались поднять и осветить вопрос о связи семантики (в данном случае мы сделали акцент на семантике бытийности, экзистенциальности, характерной для НП) и пунктуации в поэтическом тексте и пунктуационном выражении интонационного оформления НП. Эксперимент, проведенный нами, предполагает исследование на стыке филологических дисциплин – лингвистики и литературоведения. Тенденцию не ставить знаки препинания, прослеживающуюся в современной поэзии, можно считать вполне оправданной, но, исходя из результатов эксперимента, можно сделать вывод о том, что данный стилистический прием должен использоваться автором поэтических произведений очень аккуратно,

со всей чуткостью и выверенностью, которая присутствует лишь в работе истинных мастеров слова. На это указывает индивидуальность восприятия читателями текста, вероятностность читательского мышления, его способность истолковывать авторский смысл по-своему и насыщать произведение собственными смыслами, что делает такое восприятие художественного текста ярким и креативным.

**Восприятие современных рекламных слоганов
носителями языка: экспериментальные данные**

С помощью эксперимента можно исследовать как синтаксические, так и пунктуационные особенности текстов одновременно. Рассмотрим эксперимент, проведённый нами в процессе исследования специфики восприятия рекламного текста потенциальными потребителями рекламного продукта. Основным материалом для данного исследования послужили различные по своей структуре и семантике современные рекламные слоганы, размещённые на телевидении, в интернете, на носителях полиграфического исполнения и др. и в совокупности являющиеся одним из важнейших компонентов рекламного текста. Мы использовали определение слогана, данное И. Морозовой: «Слоган – это рекламная фраза, в сжатом виде излагающая основное рекламное предложение и входящая во все сообщения в рамках рекламной кампании» [Морозова 1998: 5].

Для того чтобы рекламный слоган был эффективным, запоминающимся и привлекательным для потенциальных потребителей, при его создании используются выразительные средства разных уровней языка, в том числе синтаксические и пунктуационные.

Проанализировав ряд рекламных слоганов, содержащих экспрессивные синтаксические фигуры или пунктуационные особенности оформления, мы решили проверить, насколько данные приемы экспрессивного синтаксиса осознаются носителями языка, с этой целью провели следующий эксперимент.

Общее количество участников эксперимента – 50 человек, среди них 25 филологов и 25 не филологов.

Цель – выявить степень считываемости синтаксических средств создания экспрессии в рекламных слоганах студентами-филологами и не филологами.

Гипотеза: такие широко представленные в рекламных слоганах синтаксические средства, как параллелизм, парцелляция, эллипсис, умолчание и вопросно-ответная конструкция будут распознаваться всеми респондентами, но степень считываемости самих синтаксических приёмов филологами будет выше, чем не филологами.

Для эксперимента мы выбрали 5 слоганов, содержащих наиболее распространённые синтаксические приемы, использую-

щиеся в современных рекламных слоганах, и предложили респондентам определить их.

Задание к эксперименту формулировалось следующим образом: определите, с помощью каких синтаксических средств создается экспрессивность данных слоганов?

1. *Нужны деньги? Выдаем кредиты!*
2. *Включите воображение... и электрокамин Dimplex.*
3. *Вся страна – единая цена.*
4. *Относитесь к себе хорошо. Каждый день.*
5. *В отпуск – с легким сердцем!*

Обработка результатов эксперимента осуществлялась по следующему плану:

I. Количественная обработка результатов эксперимента.

A. Количественная обработка реакций филологов.

Б. Количественная обработка реакций не филологов.

II. Качественная обработка результатов эксперимента.

A. Качественная обработка реакций филологов.

Б. Качественная обработка реакций не филологов.

III. Общие выводы.

На этапе количественной обработки мы сгруппировали реакции участников эксперимента, чтобы построить ассоциативное поле, т.е. распределили полученные ответы в зону ядра, зону ближней периферии и дальней периферии. Провели количественную обработку результатов эксперимента, для того чтобы была возможность охватить общее число реакций, а также количество их, данное на каждый из пяти слоганов и в каждой из групп респондентов. Выбранный принцип построения поля (деление его на ядро, ближнюю и дальнюю периферию) основывается на частотности реакций.

Этап качественной обработки результатов эксперимента нужен для того, чтобы была возможность оценить характер реакций.

Последовательность интерпретации полученных данных соответствует порядку и количеству рекламных слоганов, представленных в анкете испытуемых. Представим результат количественной обработки эксперимента на примере одного из слоганов-стимулов.

При количественной обработке реакций, на слоган *Относитесь к себе хорошо. Каждый день*, содержащий парцелляцию,

всего было получено 56 ответов, в том числе 31 реакция филологов и 25 реакций не филологов. По количеству полученных ответов сформированы модели поля реакций, данных на рассматриваемый слоган-стимул в обеих группах респондентов. В ядро поля реакций филологов включен ответ «парцелляция», повторяющийся 23 раза. Все остальные реакции в этой группе респондентов единичные, поэтому отнесены в зону периферии («неполное предложение», «определенно-личное предложение», «утверждение», «уверенность», «законченность», «повелительное наклонение глагола», «обратный порядок слов в предложении», «логическое ударение на вторую часть конструкции»).

В ядро поля реакций не филологов вошли такие ответы, как «короткие предложения», «два предложения», «уточнение»; все остальные ответы единичные, поэтому они отнесены к зоне периферии («парцелляция», «разделенные точкой, но связанные смысловым контекстом»; «два высказывания», «точка разбивает предложение», «разделение предложения», «разбивка предложения на отдельные словосочетания», «законченность предложения и мысли», «простой призыв», «правда жизни», «ничего не вижу особенного». «Разбивается целостность мысли на две составляющие с помощью точки. Делается акцент на второй части». «Выделение второстепенных членов предложения в отдельную структуру». «Утверждение при помощи отдельных предложений, словосочетаний, написанных через точку, каждое с большой буквы». И другие единичные реакции).

На этапе качественной обработки реакций, данных филологами, на основании характера переданной информации можно выделить три группы полученных реакций:

а) реакции, имеющие синтаксическую направленность: «парцелляция», «неполное предложение», «определенно-личное предложение» и др.;

б) морфологические средства: «повелительное наклонение глагола»;

в) реакции, имеющие семантическую направленность: «утверждение», «уверенность», «законченность».

Реакции не филологов можно разделить на две группы:

а) реакции, имеющие синтаксическую направленность: «парцелляция», «два предложения», «точка разбивает предложение»;

ние», «разделение предложения», «разбивка предложения на отдельные словосочетания», «законченность предложения и мысли», «разделенные точкой, но связанные смысловым контекстом» и другие;

б) реакции, имеющие семантическую направленность: «пояснение», «простой призыв», «два высказывания», «раскрытие темы», «правда жизни», «уточнение», «пожелание», «ничего не вижу особенного».

Таким образом, и у филологов и не филологов намечены общие группы реакций: реакции, имеющие синтаксическую или семантическую направленность.

При количественной обработке результатов эксперимента выявлено, что в ядро поля у двух групп испытуемых вошли разные реакции. Среди филологов ответ «парцелляция» оказался наиболее частотным. Это говорит о том, что двадцать три испытуемых лингвиста осознают наличие данного синтаксического приёма в слогане и правильно его называют. У не лингвистов в ядро поля вошли такие реакции, как «короткие предложения», «два предложения», «уточнение». Слово «парцелляция» прозвучало один раз в группе не филологов, поэтому было включено в зону периферии.

Парцелляция – это «членение предложения, при котором содержание высказывания реализуется не в одной, а в двух или нескольких речевых единицах, следующих одна за другой после разделительной паузы», – отмечает Н.Н. Кохтев [Кохтев 1991: 19]. Нужно отметить, что в группе не лингвистов были даны и другие ответы, свидетельствующие о понимании сути используемого в слогане синтаксического приема. Например, в реакциях не филологов были учтены признаки, характеризующие парцелляцию:

- членение предложения («разделенные точкой...», «...разбивает предложение», «разделение предложения», «разбивка предложения...», «разбивается целостность мысли на две составляющие...» и т.д.);

- реализация высказывания в двух или более речевых единицах («два высказывания», «...две составляющие...», «выделение второстепенных членов предложения в отдельную структуру»);

- следование единиц после разделительной паузы («разделенные точкой...»), «точка разбивает предложение», «...с помощью точки», «...при помощи отдельных предложений, словосочетаний, написанных через точку, каждое с большой буквы»). Знак препинания точка, стоящий в рекламном слогане и разрывающий целостность предложения, является показателем наличия паузы.

Филологи отмечают, что парцелляция «...способствует дополнительному акценту»; «...акцентирует внимание на значимости фрагмента высказывания». Названные ответы респондентов свидетельствуют о том, что испытуемые понимают важность и значимость использования парцелляции. Е.О. Захарова отмечает: «Цепочка парцеллированных конструкций, фиксируемая на письме серией точек (механизм транспозиции, усиленный механизмом пунктуационного повтора), позволяет передать особый ритм и интонацию, характерные для живой разговорной речи, выделить графически наиболее важные аргументы в пользу приобретения товара» [Захарова 2010: 78].

В ходе нашего экспериментального исследования проверена гипотеза о степени считываемости синтаксических приемов, создающих экспрессивность в современных рекламных слоганах, двумя группами респондентов (студентами-филологами и не филологами). Подтверждено то, что филологи точнее других респондентов распознают приемы экспрессивного синтаксиса в рекламных слоганах, что обусловлено тем, что филолог, в отличие от не филолога, обладает лингвистическими знаниями, благодаря которым его восприятие любого текста (в том числе и рекламного) становится отличным от восприятия этого же текста непрофессионалом. Но экспрессивность рекламных слоганов, созданных на основании синтаксических приёмов, считывается и не филологами, что подтвердили данные нашего эксперимента.

Обобщая вышесказанное, можно отметить, что при интерпретации слоганов, содержащих такие частотные приёмы экспрессивного синтаксиса, как парцелляция, параллелизм, умолчание, вопросно-ответную форму изложения, синтаксическую неполноту, была выявлена определенная закономерность: в ответах филологов при объяснении синтаксических явлений

больше терминологической точности, чем у не филологов. Но обе группы респондентов в большинстве случаев осознают наличие экспрессивности слоганов, предпринимая попытку объяснения причин её создания. Сказанное позволяет заключить, что синтаксические и пунктуационные особенности рекламного текста наравне с лексическими средствами выразительности могут создавать его экспрессивность и считываться как респондентами-специалистами, так и неспециалистами.

Восприятие художественного текста современными носителями языка: экспериментальные данные

*Ты ищешь знаний, мудрости земной,
Ты ищешь смысла жизни во вселенной?
Найди на полке книгу и раскрой
Источник мысли чистый, вдохновенный...*
(А. Мирцхулава)

Художественный текст – это феномен, который не всегда понимается читателями однозначно и одинаково. Многие экстралингвистические факторы, характеризующие читателя, могут повлиять на его восприятие текста: возраст, пол, уровень образования, общий уровень развития личности, степень её эмоциональности, культурный фон и многие другие составляющие. В эпоху информационного бума, когда в жизнь современного человека входит огромное количество разнообразных текстов, поступающих с различных носителей, к сожалению, снижается интерес молодого поколения к чтению. Отмеченная тенденция давно уже тревожит тех, кто понимает: чтение формирует духовно зрелую, образованную и социально ценную личность. При этом необходимость получения образования у молодого поколения не снижается, поэтому объём студенческой аудитории не уменьшается, а только увеличивается в последние годы. По нашему мнению, одним из значимых направлений роста личностных и профессиональных компетенций студента является чтение, даже в том случае, когда изучение художественного текста не связано с будущей профессиональной деятельностью обучаемого. Студенческая пора, юношеский возраст – время, когда перед личностью встают проблемы поиска и обретения смысла жизни. Ценность чтения как деятельности, прежде всего в том, что сформированность читательской позиции, интерес к серьезной художественной литературе как факторы, обуславливающие личностное развитие, способствуют формированию навыков рефлексии, стимулируют молодых людей к серьезному отношению к духовной жизни, влияя, в конечном счете, на формирование ценностных установок личности.

Раскрытие специфики литературного текста помимо традиционного литературоведческого анализа немислимо без обращения к лингвистической парадигме. В контексте сказанного уместно вспомнить слова Л.С. Выготского: «Везде – в фонетике, в морфологии, в лексике и семантике – за грамматическими и формальными категориями скрываются психологические» [Выготский 1999: 334]. Каждый языковой знак и их сочетаемость обусловлены не только лингвистическими, но и психологическими закономерностями, поэтому психолингвистический подход к восприятию художественного текста, проникновение в специфику его восприятия носителями языка всегда вызывает живейший интерес исследователей.

Вместе с тем, нельзя не учитывать еще одну важную составляющую процесса чтения: мало прочесть текст, важно выстроить эффективную коммуникацию с ним. Специфика чтения как деятельности состоит в том, что его продуктом является смысл прочитанного и личностное отношение к нему читателя, поэтому чрезвычайно важно то, насколько сформировано у читателя восприятие художественного текста, умеет ли он «вычитывать» из произведения его содержание, насколько способен проанализировать установки и мировоззрение автора как творческой личности, моральные и этические оценки поведения персонажей художественных произведений и другие подобные характеристики.

Н.С. Болотнова в своём учебном пособии «Филологический анализ текста» рассматривает различные эксперименты по работе с художественным текстом, одним из типов является **эксперимент** на восприятие идейного уровня текста, цель которого – выявление общего и различного в представлении читателей об идее определённого художественного произведения. Стимулом в подобном эксперименте обычно выступает текст небольшого объёма, например, поэтический.

Для проведения нашего эксперимента в качестве такого стимула использовано стихотворение И. Северянина «Что шепчет парк», написанное им в 1923 г.:

*О каждом новом свежем пне,
О ветви, сломанной бесцельно,
Тоскую я душой смертельно,
И так трагично-больно мне.
Редеет парк, редеет глушь.
Редеют еловые кущи...
Он был когда-то леса гуще,
И в зеркалах осенних луж
Он отражался исполином...
Но вот пришли на двух ногах
Животные - и по долинам
Топор разнес свой гулкий взмах.
Я слышу, как внимая гуду
Убийственного топора,
Парк шепчет: "Вскоре я не буду...
Но я ведь жил - была пора..."*

В качестве задания респондентам было предложено озаглавить текст так, чтобы заголовок выявлял основную, по их мнению, идею, выраженную автором данного стихотворения.

Нам было важно, как современные студенты воспримут данное стихотворение, какие мотивы окажутся для них определяющими в восприятии предложенного текста, считают ли респонденты экзистенциальный подтекст стихотворения, связанный с вечностью бытия, обновлением и продолжением жизни.

Испытуемыми стали 52 студента различных факультетов УрГПУ, как гуманитарных (филология и психология), так и негуманитарных (математика) специальностей в возрасте от 20 до 23 лет. Мы использовали методику, предложенную Н.С. Болотновой, которая отмечает, что «при всей трудоемкости обработки полученных экспериментальных данных, результаты экспериментов дают достоверный и интересный материал, отражающий показания языкового сознания носителей языка» [Болотнова 2007: 563]. Обработка материала состояла в последовательном анализе различных вариантов общей идеи стихотворения, формулировка которых была предложена реципиентами.

Если рассматривать результаты, полученные нами в разных по специальности группах респондентов, то можно говорить о

том, что восприятие данного текста филологами, психологами и математиками существенно не отличалось: в каждой из групп было выделено три типа заголовков, созданных студентами в ходе эксперимента:

- нейтральные, названные нами так весьма условно, т.к. в них респонденты обозначили основную тему текста *Парк (6)*, *Старый парк(2)*, *Мысли о парке(1)* – это самая малочисленная группа заголовков (9 из 52), в которой испытуемые наметили тематическое направление размышлений лирического героя стихотворения без выделения направленности его ценностных установок. Респонденты используют преимущественно стандартные для создания заголовков номинативные конструкции, не содержащие оценочной лексики.

- трагические, оказавшиеся самыми многочисленными (31 из 52), в которых респонденты подчеркнули идею трагической судьбы парка (поэтому данный тип заголовка и получил подобное название), оказавшегося под топором пришедшего человека, в них испытуемым использовали различные стратегии формулирования заголовка: от прямого цитирования текста типа *Вскоре я не буду*, *Трагично – больно мне*, *Убийственный топор*, *Была пора...* и др. до переосмысления цитат, их трансформации во фразы, наделённые глубинным смыслом, типа *Ветвь, сломанная напрасно*, *Редеющий парк*, *Убийственное настоящее*, *Убийство парка*, *Душевная тоска*, *Падение исполина*, *Дума о бесцельно убитой природе* и др., связанные с одушевлением основного действующего лица стихотворения – парка с обозначением его трагической участи – убийства – и обращения к тем, кто к этой гибели причастен: *Берегите природу...*, с риторическими вопросами: *Что же мы делаем? Зачем человек губит природу?* и даже с констатацией факта *Человек губит природу*. Есть единичная попытка оправдания тех, кто назван в стихотворении животными на двух ногах, губителей парка: *Они не ведают...*, прецедентность фразы прочитывается. Ср.: *Они не ведают, что творят*. «Очеловечивание» парка усиливается использованием приёма олицетворения, применяемого и автором данного стихотворения, участники эксперимента предложили следующие заголовки: *Голос парка*, *Шёпот парка*, *Шептание пар-*

ка, *Последний шёпот парка*, *Мольба парка*, *Смерть парка*, *Гибель парка*, *Судьба парка*, *Крик души парка*, *Пора жизни закончилась* и др. Идея трагически бесцельной гибели парка подчёркивается и заголовками типа *Реквием*, *Тоска*, *Мольба*, *Прощай, парк!* и др.;

- экзистенциальные (их было 12), в которых респонденты, подчеркнув трагизм судьбы парка, всё же считали авторскую идею продолжения жизни, мотивы обновления и небесцельности существования парка как символа всего живого. К данному типу заголовков мы отнесли такие, как *Вечность*, *Память*, *Жизнь*, *Долина жизни*, *Новая эра*, *Но я ведь жил...*, *Я жил...*, *Он жил...*, *Всё это было, есть и будет...* Реципиентами также было применено несколько стратегий формулирования заголовка: прямая цитата из текста, усиленная риторической фигурой умолчания, обозначенной многоточием, типа *Он жил...*, *Я жил...* Номинативные конструкции, в основе которых абстрактное понятие, указывающее на важность существования и продолжения жизни, сохранение памяти при физическом исчезновении предмета типа *Вечность*, *Память*, *Жизнь* и др. Кроме того, использовались фразы, близкие к прецедентным феноменам, типа *Всё это было, есть и будет...* т.п.

Авторский заголовок стихотворения *Что шепчет парк* не использовал никто, хотя идея, сформулированная поэтом в названии произведения, оказалась понятна многими респондентам, была точно передана ими в собственных заголовках преимущественно экзистенциального типа.

Данный эксперимент показал, что глубина проникновения в идейный замысел автора художественного произведения современными молодыми читателями может быть различной: от схематичного обозначения темы до серьёзного осмысления прочитанного текста с выделением основных авторских мотивов. Приобретение читательского опыта, сопряжённого с анализом литературного произведения, позволит направить внимание современного студента на постижение авторской позиции в самой ткани художественного произведения, а не только в прямых авторских оценках, повлияет на формирование личностных ориентиров и профессиональных навыков будущего учителя.

Использование психолингвистических методик в процессе изучения средств экспрессивного синтаксиса в школе

Актуальность рассмотрения языковых явлений в психолингвистическом аспекте обусловлена общими тенденциями развития лингвистики, связанными с антропоцентрической парадигмой изучения языка. В современных условиях проблема «человек – язык» находится в основе решения не только собственно лингвистических, но и методических задач обучения русскому языку, направленных на формирование развитой языковой личности. Психолингвистика как наука обращается к исследованию механизмов речевой деятельности. Наибольший интерес при этом вызывает субъект этой деятельности, т.е. человек как языковая личность, проявляющая себя в процессах порождения и восприятия текста. Именно данные процессы отражают особенности речевого мышления. Процесс речепорождения рассматривается в этом отношении как «претворение исходной интенции и смысла в окончательный продукт – текст» [Норман 2011: 8]. Чтобы усилить рефлексию над содержанием текста, нужно дать ученику возможность включиться в сам ход процесса создания текста.

Изучение средств экспрессивного синтаксиса в школе становится всё более значимым: распознавание фигур экспрессивного синтаксиса и их осознанное использование в собственных текстах становится для учащихся важным элементом изучения синтаксиса и риторики в аспекте подготовки к ЕГЭ по русскому языку.

К средствам экспрессивного синтаксиса традиционно относят парцелляцию, инверсию, эллипсис, многосоюзие (полисиндетон), бессоюзие (асиндетон), синтаксический параллелизм, синтаксическую несогласованность членов предложения (анаколуф), антитезу, умолчание зевгму, анафору, эпифору, хиазм, градацию, композиционный стык, риторические вопрос и восклицание и др.

Из перечисленных выше экспрессивных синтаксических средств в ЕГЭ по русскому языку (задание 24) включены следующие риторические фигуры: анафора, антитеза, градация, инверсия, композиционный стык, парцелляция, риторический вопрос, риторическое восклицание, синтаксический параллелизм, т.е. создатели

контрольно-измерительных материалов ЕГЭ по русскому языку предполагают, что выпускники должны знать и уметь находить в тексте данные средства выразительности речи.

Раздел «Основные выразительные средства синтаксиса» входит в содержательный минимум Федерального государственного стандарта по русскому языку [ФГОС 2012], но не включён в «Требования к уровню подготовки выпускников», возможно, поэтому данный аспект в действующих школьных учебниках представлен достаточно узко: в школьном учебнике «Русский язык. 8 класс» (учебно-методический комплект под ред. Т.А. Ладыженской) рассматривается только один синтаксический приём – инверсия, а в учебнике Е.И. Никитиной «Русский язык. Русская речь. 8 класс» (учебно-методический комплект под редакцией В.В. Бабайцевой) рассматривается несколько синтаксических приемов: синтаксический параллелизм, анафора, эпифора, риторический вопрос, композиционный стык, инверсия. Предлагаемые в школьных учебниках типы заданий по данной теме служат иллюстрацией к представленному теоретическому материалу. Авторами не уделяется достаточно внимания формированию практического навыка осознанного употребления школьниками тех или иных экспрессивных конструкций в своей письменной речи. Количество фигур, изучаемых в школе, явно не соответствует тому объёму знаний, которым должен владеть выпускник. Кроме того, при дальнейшем изучении курса русского языка в школе ни в одном из учебников к этому материалу не возвращаются.

В Федеральном государственном образовательном стандарте и основных школьных учебниках, по нашему мнению, наблюдается некоторое несоответствие между требованиями к уровню подготовки обучающихся, заявленными в стандарте, и объёмом материала по разделу «Выразительные средства синтаксиса», представленному в основных действующих учебниках.

Использование средств создания экспрессии в письменном тексте может разнообразить речь человека, сделать её индивидуальной, яркой, запоминающейся, поэтому школьники должны научиться распознавать экспрессивные синтаксические фигуры (задание 24 в ЕГЭ) и применять их в собственных творческих работах (формирование навыка, необходимого также и при написании сочинения в задании 25 ЕГЭ по русскому языку).

Важно, чтобы учащиеся поняли, что в языке существуют разные средства создания экспрессии, в том числе и синтаксические, поэтому начинать формирование навыка распознавания экспрессивных синтаксических средств в тексте необходимо с момента изучения раздела «Синтаксис» в школе, т.е. с 8-го класса. Надо объяснить учащимся принципы создания экспрессивного текста с использованием данных средств. Изучение этого материала должно проходить, по нашему мнению, в два этапа:

- 1) распознавание восьмиклассниками экспрессивных синтаксических средств в готовом тексте;
- 2) включение учащимися фигур экспрессивного синтаксиса в собственные тексты.

Мы использовали различные психолингвистические методики, такие, как методики сопоставления, идентификации, трансформации, разрезания, собирания и завершения текста, позволяющие научить школьников находить средства экспрессивного синтаксиса в художественном тексте и включать их в самостоятельно созданные ими тексты. Рассмотрим подробнее две применённые нами методики.

В качестве испытуемых выступили учащиеся 8-а класса МБОУ СОШ № 27 г. Екатеринбурга (возраст участников эксперимента – 14-16 лет, количество участников – 23 человека).

Методика завершения текста по его началу

Методика завершения текста является одним из вариантов метода вероятностного прогнозирования: испытуемым нужно закончить предложенный экспериментатором текст. Учитывая семантическую наполняемость знаков языка, вполне очевидно, что одно и то же речевое высказывание может иметь разные продолжения. В.П. Белянин считает, что эксперименты по завершению текста помогают его участникам лучше понять традиционные «правила» и механизмы синтаксической организации речевых высказываний, установить возможные варианты языковой расшифровки знаков языка. Предлагаемая методика позволяет получить данные о том, как происходит восприятие и понимание текста в том случае, если часть информации отсутствует, и определить закономерности построения речевых выска-

зываний и степень знакомства испытуемых с описываемым фрагментом действительности [Белянин 2005]. Текстопорождающие стратегии, на которые мы опирались в ходе проведения эксперимента, представлены в работе Т.А. Гридиной «Методика завершения высказывания: стратегии текстопорождения» [Гридина 2012: 18-34].

Цель эксперимента: выявить зависимость особенностей восприятия речи испытуемыми от вероятности ожидаемых сигналов (синтаксической организации текста).

Гипотеза: текстопорождающие стратегии реципиентов должны зависеть от степени считывания испытуемыми синтаксических особенностей воспринимаемого текста (участники эксперимента должны были распознать используемые в тексте анафору и синтаксический параллелизм и завершить стихотворение в авторском стиле).

Для проведения эксперимента были подготовлены анкеты, которые включали следующие задания:

1. Проследите, как построено стихотворение А.А. Фета, какие средства экспрессивного синтаксиса использовал автор?
2. Закончите данное стихотворение.

Для выполнения данного задания в качестве стимульного материала испытуемым было предложено стихотворение А.А. Фета «Это утро...»:

*Это утро, радость эта,
Эта мощь и дня и света,
Этот синий свод,
Этот крик и вереницы,
Эти стаи, эти птицы,
Этот говор вод,
Эти ивы и березы,
Эти капли - эти слезы,
Этот пух - не лист,*

*Эти горы, эти доли,
Эти мошки, эти пчелы,
Этот зык и свист,
Эти зори без затмения,
Этот вздох ночной селенья,
Эта ночь без сна,
Эта мгла и жар постели,
Эта дробь и эти трели,
(Это всё – весна).*

Обработка результатов эксперимента:

- из 23 человек, участвовавших в эксперименте, распознали анафору – 20 человек, распознали синтаксический параллелизм – 21 человек;

- фразу, завершающую текст, с учётом анафоры построили – 23 человека;

- дословно привели авторский вариант окончания стихотворения – 3 человека;

- привели близкий к авторской версии вариант завершения стихотворения – 4 человека (*это к нам пришла весна; это всё весенняя пора; это весна, весна, весна!; это весна*);

- свой вариант завершения текста привели – 16 человек.

Итак, в ходе эксперимента было выявлено следующее:

1) приёмы экспрессивного синтаксиса (в данном случае, анафора и синтаксический параллелизм) восьмиклассниками считаются достаточно легко;

2) поскольку реципиентам предлагалось завершить поэтический текст, некоторые школьники опирались на рифму, меньше внимания уделяя содержательной стороне стихотворения; кто-то наоборот, большую значимость придал смыслу текста, не учитывая рифму и ритмико-мелодическую структуру данного текста. Поэтому можно выделить следующие типы реакций:

- обобщение – 7 человек (*это жизнь природы; это мир и дня и ночи; это тишина; это солнце, лето это; это мир и это жизнь; эти ночи и закаты; это всё летняя пора*);

- прецедентный текст – 1 человек (*это родина моя*);

- парадокс – 8 человек (*это солнца свет зимой; эти странные манеры; эти люди просто звери; этот вечер без утишьи, этот свет мне бьет в глаза; это свод и солнце меркнет; это мои качели; это сила и унынье*).

Таким образом, все участники эксперимента в первую очередь считали форму поэтического текста, не всегда глубоко задумываясь над его содержанием. Некоторые испытуемые воспроизвели авторскую концепцию завершения или близкую к нему, но большинство восьмиклассников предложило свой вариант заключительной фразы стихотворения. На порождение разнообразных формулировок, завершающих предложенный текст, как мы считаем, повлияла степень развития креативности мышления школьников, психологическое состояние реципиентов на момент проведения эксперимента, ведущая модальность восприятия, а также индивидуальные особенности мировоззрения подростков.

Методика разрезания и собирания текста

По мнению некоторых исследователей речемыслительной деятельности человека (А.А. Брудного, Т.М. Дридзе, Ю.А. Со рокина и др.), результаты восприятия (понимания) сообщения не могут быть однозначно предсказаны только на основании анализа семантики высказываний, поскольку восприятие является процессом формирования субъективного образа объекта, процессом, зависящим и от объекта, и от субъекта восприятия. Это вызвано тем, что реципиент «обладает своей системой знаний, через которую он воспринимает объекты, находящиеся в поле его внимания» [Леонтьев 1975: 48], поэтому в результате восприятия текста у реципиента возникает некоторая проекция текста, связанная и с его личностными смыслами. Во многих психологических и психолингвистических методиках осуществление испытуемым того или иного выбора и принятие им решения зависит от его «сознательной рефлексии над экспериментальной ситуацией, опосредованно его сознанием. ...Это тоже вносит в эксперимент неопределенность, которой в принципе следовало бы избегать. В этом смысле гораздо более эффективны проективные методики, где рефлексия сведена к минимуму... Идеальны в этом отношении методики, где объективно осуществляемый испытуемым выбор не является для него субъективно выбором, т.е. он принимает как бы единственно возможное решение» [Леонтьев 1975: 63].

Например, в методике А.А. Брудного с «собиранием» разрезанного на части текста испытуемый убежден, что «текст можно собрать одним-единственным образом, и выбор этого единственного пути как раз и несет необходимую информацию о личности испытуемого» [Брудный 1976: 34].

Методика разрезания и собирания текста позволяет установить формально выраженные и глубинные логические связи в тексте и выявить стратегии, отражающие суть текстоорождения. Испытуемым можно предложить текст, разрезанный на отдельные слова, на предложения, на абзацы-микротемы. В процессе сбора текста испытуемые действуют, опираясь на рифму (если текст стихотворный), устанавливают сюжетную канву или

логические связи, а также контекстные связи слов и грамматические связи между ними, определяют тему.

Цель эксперимента: выявить зависимость особенностей порождения речи испытуемыми от основных стратегий сбора поэтического текста, применяемыми реципиентами.

Гипотеза: текстопорождающие стратегии реципиентов должны зависеть от степени считывания испытуемыми синтаксических особенностей воспринимаемого текста (участники эксперимента должны были распознать используемые в тексте анафору и синтаксический параллелизм, найти рифму, установить сюжетную канву и продолжить стихотворение в авторском стиле).

Для проведения эксперимента были подготовлены анкеты, которые включали в себя следующие задания:

1. Из данных слов соберите стихотворение О. Высотской (подсказка: в стихотворении используется синтаксический параллелизм и анафора).

2. Попробуйте продолжить стихотворение, соблюдая авторскую композицию.

Слова: *друга, с, давайте, добротой, друга, суету, берегите, друг, и, побудьте, минуты, согревайте, друг, обижать, берегите, не, друга, позабудьте, досуга, друг, берегите, в, рядом, милым.*

В качестве стимульного материала испытуемым было предложено стихотворение О. Высотской «Берегите друг друга...»

Берегите друг друга, добротой согревайте.

Берегите друг друга, обижать не давайте.

Берегите друг друга, суету позабудьте

И в минуты досуга рядом с милым побудьте.

Авторский вариант продолжения стихотворения:

Берегите друг друга, без притворства и лести.

Берегите друг друга, ненадолго мы вместе!

Обработка результатов эксперимента:

- из 22 человек, участвовавших в эксперименте, воспроизвели дословно текст О. Высоцкой (4 строки) – 4 человека;

- полностью воспроизвели авторский текст, но изменили количество строк (8 строк вместо 4-х в оригинале: авторские строки поделены реципиентом пополам) – 1 человек;

- воспроизвели оригинальный текст почти полностью (меняли местами слова в строчках и строки между собой) – 5 человек;
- пытались собрать поэтический текст, опираясь только на рифму – 0 человек;
- попытались собрать поэтический текст, опираясь на смысл, а не на рифму – 9 человек;
- не смогли воспроизвести текст (использовали меньше половины предложенных слов, меняли формы данных слов, не соблюдали рифму и ритмико-мелодическую организацию, пытались ориентироваться только на смысл) – 3 человека:

*Рядом друга берегите,
Согревайте добротой,
Позабудьте на досуге
И забудьте суету.*

- продолжили текст в соответствии с авторским замыслом (соблюдая лирическое настроение стихотворения и ритмико-мелодическую организацию) – 1 человек:

*Берегите друг друга, в жизни радость дарите.
Вместе вечность вы будьте, и друг друга любите.*

- предложили свой вариант продолжения стихотворения О. Высотской, отличающийся от оригинала – 15 человек;
- не предложили свой вариант продолжения поэтического текста – 6 человек.

Итак, в ходе эксперимента было выявлено следующее:

1) большинство испытуемых в процессе сборки разрезанного текста выбрали стратегию, позволяющую установить сюжетную канву предложенного стихотворения;

2) нахождение рифмы в качестве стратегии сбора поэтического текста для реципиентов имело второстепенное значение (половина обучающихся собрали текст без учёта этого фактора, хотя в собственном варианте продолжения стихотворения присутствует попытка рифмовки):

*Берегите друг друга и согревайте добротой,
Берегите друг друга, не давайте обижать,
Берегите друг друга, позабудьте суету,
Побудьте рядом с милым в минуты досуга.
Берегите друг друга в горе и в радости,
Берегите друг друга, плывите по жизни с радостью.*

3) средства экспрессивного синтаксиса (анафору и синтаксический параллелизм), на которых построено данное стихотворение, распознано большинство реципиентов - 19 человек;

4) сумели применить анафору в собственной речи (в продолжении поэтического текста) – 6 человек; сумели применить синтаксический параллелизм в продолжении стихотворения – 13 человек:

Берегите друг друга и с детьми рядом будьте (учтены анафора и синтаксический параллелизм);

Кота заведите,

Уют в доме создадите (учтён только синтаксический параллелизм).

Итак, все участники данного эксперимента в первую очередь стремились считать смысл поэтического текста, пытаясь соединить содержание и форму. Некоторые испытуемые воспроизвели авторский вариант стихотворения или близкий к нему, но большинство восьмиклассников предложило свой вариант собирания предложенного текста. На порождение разнообразных моделей продолжения стихотворения О.Высотской, по нашему мнению, кроме индивидуально-психологических особенностей подростков, в большей степени повлияло то, какие стратегии – левополушарные или правополушарные – выбирали испытуемые в данном виде речевой деятельности. В основном испытуемые выбирали левополушарные стратегии речепорождения – старались сохранить заданную автором структуру стихотворения, зарифмовать придуманные строки:

Вместе долго вы будьте,

Ссоры и грусть позабудьте.

Но в вариантах продолжения поэтического текста встречались и правополушарные стратегии порождения речи – в завершении стихотворения рифма отсутствовала, но возникал абстрактный красивый образ:

Будьте добрыми,

Как маленький ангелок.

Обобщив данные наших психолингвистических экспериментов, мы пришли к выводу, что большинство реципиентов распознаёт фигуры экспрессивного синтаксиса в предложенных текстах, оценивает уместность и целесообразность использова-

ния в них экспрессивных синтаксических средств, применяет выразительные средства синтаксиса в собственных творческих работах.

Таким образом, изучение выразительных средств синтаксиса, начиная с 8 класса, по нашему мнению, является эффективным и целесообразным способом подготовки учащихся к выполнению задания 24 в ЕГЭ по русскому языку, основой для создания ярких самостоятельных текстов как при выполнении задания 25 в ЕГЭ, так и при написании других творческих работ.

Экспериментальное исследование восприятия учащимися фигур экспрессивного синтаксиса в рекламном слогане

Для того чтобы понять насколько актуально и эффективно изучение фигур экспрессивного синтаксиса посредством рекламных слоганов, нами был проведен эксперимент с учащимися.

Цель эксперимента – выявить степень считываемости синтаксических средств создания экспрессии в рекламных слоганах учениками 8 класса средней общеобразовательной школы.

Гипотеза: респонденты распознают фигуры экспрессивного синтаксиса в предложенных рекламных слоганах, смогут объяснить цель их использования.

Поскольку в ЕГЭ по русскому языку (задание 24) включены определенные риторические фигуры, мы решили использовать для эксперимента именно их: анафора, антитеза, парцелляция, инверсия, риторический вопрос.

Для проведения эксперимента были подготовлены анкеты, которые включали в себя следующие **задания**:

1. Определите, какие синтаксические средства используются в данном слогане?

- *Я помню. Я горжусь!* (День Победы)
- *Мы работаем - вы отдыхаете!* (Индезит)
- *Заряди мозги! Если они есть.* (Батончик Nuts)
- *У нас с короткими разговорами разговор короткий.* (Реклама МТС)
- *Лэйс. Хочешь?* (Чипсы Лэйс)

1. Как вы думаете, зачем эти синтаксические средства используются в данных слоганах?

Перед экспериментом была проведена беседа с объяснением, что такое рекламный слоган и каковы его основные признаки.

В качестве испытуемых выступили учащиеся 8-а класса МБОУ СОШ №23 г. Нижний Тагил (возраст участников эксперимента – 14-15 лет, количество участников – 23 человека).

Для того чтобы была возможность оценить характер реакций школьников, нами была проведена количественная и качественная обработка результатов эксперимента.

В первом задании были получены следующие результаты:

При попытке определить **анафору** школьниками были даны такие ответы: - 5 человек: «повтор»;

- 3 человека: «простые предложения»;

- 2 человека: «одинаковое начало предложения»;

- 4 человека: «два предложения»;

- 1 человек: «фразеологический оборот»;

- 2 человека: «повествовательное и восклицательное предложения»;

- 3 человека: «не знаю».

Антитезу ученики определили с гораздо лучшими результатами:

- 10 человек из 23 ответили, что это «противопоставление»;

- 5 человек: «два односоставных предложения»;

- 3 человека: «два предложения через тире»;

- 2 человека: «предложение с тире»;

- 2 человека: «восклицательное предложение»;

- 1 человек: «рабы и хозяева».

Парцелляция была интерпретирована восьмиклассниками следующим образом:

-4 человека: «разделенные точкой, но связанные смыслом»;

- 4 человека: «два высказывания»;

-3 человека: «точка разделяет предложение»;

-2 человека: «разделение предложения»;

-2 человека: «разбивка предложения на отдельные словосочетания»;

-2 человека: «законченность предложения и мысли»;

-2 человека: «простой призыв»;

-2 человека: «призыв к действию»;

-2 человека: «ничего не вижу особенного».

Приём **инверсии** в слогане характеризовался так:

- 8 человек: «повтор»;

- 1 человек: «намек»;

- 2 человека: «законченная мысль»;

- 2 человека: «двойной повтор»;

- 1 человек: «резкое заявление»;

- 3 человека: «понятия не имею»;
- 1 человек: «неправильное предложение»;
- 1 человек: «сложное предложение»;
- 1 человек: «Валуев»;
- 1 человек: «утверждение».

Риторический вопрос:

- 4 человека: «разбивка мысли на две части»;
- 7 человек: «вопрос»;
- 1 человек: «вопрос, на который не нужен ответ»;
- 1 человек: «хочу»;
- 2 человека: «повествовательное и вопросительное предложения»;
- 4 человека: «два предложения»;
- 1 человек: «сначала ответ, потом вопрос»;
- 1 человек: «два односоставных предложения».

Во втором задании мы получили следующие ответы от школьников:

«чтобы обратить внимание» (это самый распространенный ответ), «чтобы лучше запоминалось» (второе место по популярности), «чтобы привлечь покупателей», «выделить главное», «сказать важное», «чтобы заставить улыбнуться», «заманить покупателей», «не знаю», «просто так».

Реакции учеников можно разделить на две группы:

а) реакции, имеющие синтаксическую направленность: «разделенные точкой, но связанные смыслом», «точка разделяет предложение», «разделение предложения», «разбивка предложения на отдельные словосочетания» и другие;

б) реакции, имеющие семантическую направленность: «пояснение», «простой призыв», «два высказывания», «понятия не имею», «резкое заявление», «ничего не вижу особенного».

В ходе нашего экспериментального исследования проверена гипотеза о степени считываемости синтаксических приемов, создающих экспрессивность в современных рекламных слоганах учениками средней общеобразовательной школы.

Обобщив данные нашего эксперимента, мы пришли к выводу, что большинство школьников распознаёт фигуры экспрес-

сивного синтаксиса в предложенных слоганах, не всегда правильно их называя. Чаще они их «чувствуют», чем характеризуют. Ответы школьников свидетельствуют о том, что испытуемые понимают важность и значимость используемых в слоганах средств.

Эксперимент показал, что уровень подготовки школьников в данном направлении обучения недостаточен, поэтому, изучение фигур экспрессивного синтаксиса, начиная с 8 класса, по нашему мнению, является эффективным и целесообразным способом подготовки учащихся к выполнению задания 24 в ЕГЭ по русскому языку.

. Изучение фигур экспрессивного синтаксиса на материале рекламного текста в школе

Для того чтобы научить школьников распознавать экспрессивные синтаксические фигуры и применять их в собственных творческих работах, мы предлагаем использовать различный языковой материал – художественный и публицистический текст, в том числе и рекламный слоган, на примере которого можно показать фигуры экспрессивного синтаксиса. Важно, чтобы учащиеся поняли, что в языке существуют разные средства создания экспрессии, в том числе и синтаксические, поэтому начинать формирование навыка их распознавания в тексте необходимо с момента основного изучения раздела «Синтаксис» в школе, т.е. с 8-го класса. Надо объяснить учащимся принципы создания экспрессивного текста на материале слогана с использованием данных средств. При отборе учебного материала целесообразно руководствоваться как экспрессивной силой фигур, так и их эстетической ценностью. Необходимо обозначить частотность употребления выразительных средств в художественной литературе и в живой речи учащихся.

Чтобы учащиеся могли использовать в собственной речи выразительные средства языка, они должны научиться «видеть» в текстах стилистические фигуры, понимать их экспрессию, уметь верно их интонировать, самостоятельно находить примеры в художественных и публицистических и рекламных текстах.

Освоение этого материала должно проходить, по нашему мнению, в два этапа:

1) распознавание восьмиклассниками экспрессивных синтаксических средств в готовом тексте;

2) включение учащимися фигур экспрессивного синтаксиса в собственные тексты.

Для изучения выразительных средств на основе рекламных слоганов можно использовать следующие задания и упражнения:

1. Упражнения, формирующие навыки распознавания фигур экспрессивного синтаксиса в предложенных текстах.

Например:

Задание. Сравните представленные слоганы, найдите общие черты в них и определите синтаксическое средство, которое здесь используется.

А) Greenfield. *Не меняет мир. Меняет настроение.*

Б) *1 манящий аромат. 1 тонкий намек.* NescafeGold

В) *Витамины больших возможностей – витамины для нас!*

Компливит

Г) *Больше пространства. Больше вкуса.* Lipton.

2. Упражнения, направленные на определение функций, выполняемых фигурами речи в тексте.

3. Например:

Задание. Прочитайте данные слоганы. Попробуйте превратить их в обычные предложения и обратно. Ответьте на вопрос: как вы думаете, с какой целью предложения были выстроены именно таким образом?

- *Мгновение – и вы моложе на 5 лет.* MaxFactor
- *Ваш восторг обеспечим!*
- *Волнуешься? Пусть это будет твой Secret.*

4. Упражнения, предлагающие учащимся конструирование синтаксических единиц разного уровня, являющихся фигурами речи заданной модели.

Например:

Задание. Придумайте концовку к слогану и ответьте, какое выразительное средство здесь используется.

- *Натуральная обувь по натуральной....(цене)*

- *Не просто чисто - безупречно.....(чисто)*
- *Сделай паузу-.....(скушай Twix)*

5. Упражнения на редактирование текста - исправление ошибок и недочетов в неправильно составленных риторических фигурах.

Например:

Задание. Найдите в данных слоганах ошибки или недочёты и исправьте их, сделав слоган более выразительным.

- *Чудо. Страна молочных чудес.*
- *Коровы знают точно – сыр Kraft очень полезный!*

Благодаря вводу таких конструкций в активный запас языковых средств учащихся, школьники должны будут научиться правильному конструированию фигур речи и уместному их использованию в своих творческих работах разного жанра. Для того, чтобы стимулировать работу учащихся по включению синтаксических фигур в собственные тексты, можно включать следующие типы заданий:

1. Сочините лозунг с включением одной из синтаксических фигур, призывающий детей к ответственному отношению к учёбе. Используйте его как исходный тезис, обоснуйте его в жанре рассуждения.
2. Составьте слоган с использованием синтаксического параллелизма, рекламирующий сок, шоколад или йогурт. Вместо синтаксического параллелизма может быть любая фигура экспрессивного синтаксиса.
3. Сочините четверостишие с использованием синтаксических фигур в жанре рекламного текста.
4. Сочините слоган, рекламирующий высшее учебное заведение, в которое вы планируете поступать после 11 класса, с использованием вопросно-ответной конструкции.
5. С помощью любых синтаксических фигур составьте девиз вашей семьи. Объясните, какую фигуру вы выбрали и почему. Подобного типа задания можно предлагать и далее.
6. Изучение фигур речи в курсе синтаксиса, введение этих конструкций в активный запас языковых средств учащихся путем наблюдения над использованием изучаемых конст-

рукций в разных стилях и жанрах речи, выполнение различных грамматико-стилистических упражнений для развития у учащихся языкового чутья являются средством повышения общей речевой культуры, культуры восприятия и порождения русской речи.

Экспериментальное исследование уровня сформированности текстовой компетенции учащихся старших классов

Нами был проведен ряд психолингвистических экспериментов, которые можно использовать в процессе формирования текстовой компетенции учащихся старших классов средней школы.

По нашему мнению, формирование текстовой компетенции старшеклассников может проходить в три этапа:

- 1) распознавание цельности и связности текста, его подчиненности основной теме;
- 2) умение расчленять текст на смысловые части и подтемы, устанавливая их логическую иерархию;
- 3) овладение системой разноплановых языковых средств для создания текстов разных функционально-смысловых типов, стилей и жанров.

Данной логике подчинен порядок проведения экспериментов.

В качестве испытуемых выступили учащиеся 9 А класса МАОУ «Лицей № 17» г. Сухого Лога (возраст участников эксперимента – 15 лет, количество участников – 17-20 человек).

Психолингвистика как наука исследует механизмы речевой деятельности, рассматривая при этом процесс речепорождения как «претворение исходной интенции и смысла в окончательный продукт – текст» [Норман 2011: 8].

С точки зрения психолингвистики любой текст обладает многозначной природой, которая «проявляет себя в процессе его восприятия и понимания, а человек – носитель языка – рассматривается не как активный субъект познания». Вот почему особенности сознания личности оказывают непосредственное влияние на процессы восприятия и понимания текста.

Поскольку текст – сложный феномен, выступающий как продукт творческой активности, которая проявляется при наличии компетенции понимания и образующей компетенции (т.е. в процессе его порождения), то возникает необходимость внедрения новых подходов к формированию всех составляющих текстовой компетенции в практику школьного обучения – с учетом фактора языковой личности, в частности готовности и способности обучающихся к интерпретации стоящей за текстом реальности при передаче авторской (или своей собственной) идеи.

Фаза создания текста состоит в материализации замысла с привлечением языковых средств. «Для текста специфическими языковыми средствами являются средства межфразовой связности (не столько формальные, сколько семантические) и показатели цельности (в частности, сигналы начала и конца текста)» [Белянин 2005: 189].

Поскольку замысел текста существует в сознании автора в свернутом виде, здесь действует закономерность: мысль оформляется в тексте. При этом особую роль играет тот факт, что текст должен быть целостным, поскольку ассоциативность мышления может превратить текст в набор внешне связанных между собой высказываний, не составляющих единого семантического образования. В психолингвистическом аспекте особую сложность вызывает, помимо понимания буквального плана текста, «считывание» его ассоциативной сложности, глубинных смыслов. Чтобы сформировать текстовую компетенцию школьников, нужно дать им возможность можно включиться в ход самого процесса создания текста (пропустить авторское слово через призму собственного опыта). Что мы и попытались сделать с помощью ряда психолингвистических методик в группе учащихся 9-х классов.

Методика завершения текста по его началу

Одним из очень распространенных в психолингвистических исследованиях является метод дополнения, называемый также методикой завершения. Впервые она была предложена американским исследователем У. Тейлором (1953). Сущность методики состоит в преднамеренной деформации речевого сообщения и последующем его предъявлении испытуемым для восстановления. Условием, обеспечивающим возможность восстановления «деформированного» высказывания, служит принцип избыточности речевого сообщения, обеспечивающий реципиенту даже при наличии структурно-семантических «помех» (какими являются пропуски элементов текста) более или менее адекватное понимание как устной, так и письменной речи.

Методика завершения текста по его началу – это один из вариантов метода вероятностного прогнозирования. Она заключа-

ется в том, что испытуемым предлагается закончить предложенный экспериментатором текст. Учитывая семантическую наполняемость знаков языка, вполне очевидно, что одно и то же речевое высказывание может иметь разные продолжения.

В.П. Белянин считает, что эксперименты по завершению текста помогают его участникам «лучше понять традиционные «правила» и механизмы синтаксической организации речевых высказываний, установить возможные варианты языковой расшифровки «семантических» знаков языка» [Белянин 2005: 195].

Предлагаемая методика позволяет получить данные о том, как происходит восприятие и понимание текста в том случае, если часть информации (в нашем случае – концовка текста) отсутствует, определить закономерности построения текста (выбираемые текстопорождающие стратегии) и степень знакомства испытуемых с описываемым фрагментом действительности. Другими словами, «меняя синтаксическую форму начального предложения-стимула, можно актуализировать разные аспекты текстопорождающей деятельности испытуемых» [Гридина 2012: 21].

Цели эксперимента:

Для учащихся:

- развить компетенции восприятия, понимания, интерпретации и создания текста;
- осознать взаимосвязь части и целого – обусловленность типа текста его началом (первым предложением).

Для учителя:

- повысить текстопорождающую активность школьников;
- выявить зависимость выбора текстопорождающей стратегии (повествования, описания, рассуждения) от заданного предложения-стимула;
- развивать текстовую компетенцию учащихся.

Гипотеза: текстопорождающие стратегии учащихся должны зависеть от степени «считывания» испытуемыми синтаксических особенностей воспринимаемого первого предложения текста, которые характеризует его принадлежность к определенному типу речи – повествованию, описанию, рассуждению, смысловую наполненность и ее синтаксическое оформление.

Участники эксперимента должны были распознать предло-

женные в первом предложении текста повествовательный и описательный типы речи или текст-рассуждения.

Если наша гипотеза подтвердится, то тогда мы с уверенностью сможем сказать, что синтаксическая конструкция первого предложения влияет на смысловую наполненность, выбор текстопорождающей стратегии – описания, повествования или рассуждения.

Для проведения эксперимента были подготовлены анкеты, которые включали в себя задание: по первому предложению придумать текст определенного типа (описание, повествование, рассуждение).

Для выполнения данного задания в качестве стимульного материала испытуемым было предложено три варианта начала текста:

1. Первое предложение *«Двух мальчиков дождь застал у картинной галереи...»* – простое двусоставное предложение, подлежащее выражено именем существительным (дождь), простое глагольное сказуемое (застал) выражено глаголом прошедшего времени. Предполагается, что учащиеся в качестве текстообразующей стратегии выберут текст-повествование.

2. Первое предложение *«Это был старинный и очень красивый замок»* – простое назывное предложение, распространенное. Предполагается, что учащиеся в качестве текстообразующей стратегии выберут текст-описание.

3. Первое предложение *«Книга – лучший подарок»* – простое, двусоставное, главные члены предложения выражены именами существительными, пропущена глагол-связка «есть». Предполагается, что учащиеся выберут в качестве текстообразующей стратегии текст-рассуждение.

На создание каждого из текстов по его началу отводилось 15 мин. Такое временное ограничение «приближает процесс порождения высказывания к естественным условиям спонтанной речи» [Гридина 2012: 21].

Использование психолингвистических методик в процессе порождения и восприятия текста всесторонне представлены в коллективных монографиях «Лингвистика креатива» 1, 2 и 3, вышедших под общей редакцией проф. Т.А. Гридиной, обозначенных нами в Библиографии данного пособия.

Анализ результатов мы проводили на основе классификационных критериев, предложенных Т.А. Гридиной, которая, описывая методику завершения высказывания (выраженного одной словоформой или одним предложением определенной синтаксической конструкции), разграничивает две стратегии текстопорождения – дефиниционную и синтагматическую [Гридина 2012: 22], а именно:

1) выстраивание текста по типу описания (дефиниционная стратегия текстопорождения);

2) выстраивание текста по типу повествования, включения в некий сюжет (синтагматическая стратегия текстопорождения).

В наш эксперимент дополнительно включено предложение такой синтаксической конструкции («*Книга – лучший подарок*») – простое, двусоставное, главные члены предложения выражены именами существительными, пропущена глагол-связка («есть»), которая, по нашему предположению, стимулирует учащихся на выбор в качестве текстопорождающей стратегии создание текста-рассуждения.

Обработка результатов эксперимента

– из 19 человек, участвовавших в эксперименте, справились с заданием 90% (17 чел.);

– 10% (2 чел.) не справились с заданием – не смогли создать завершённый текст, т.е. нарушили два из основных свойств текста – его целостность и завершённость;

– выстроили текст по типу повествования 63% (12 чел.), т.е. больше половины учащихся выбрали синтагматическую стратегию текстопорождения;

– построили текст по типу повествование с элементами описания 37% (7 чел.), т.е. меньше половины учащихся использовали смешанную стратегию текстопорождения – синтагматическую с элементами дефиниционной;

– текстов, построенных по типу рассуждения, среди сочинений учащихся нет.

У двух учащихся, не справившихся с заданием, тексты оказались не завершёнными. Последние предложения в этих текстах: *Недолгое время спустя, они (мальчики) открыли дверь и очень испугались увиденного...* Наталья М.). *Они испуганно замолчали и огляделись* (Эльвира М.).

В текстах повествовательного типа, созданных учащимися, находим все признаки этого функционального-смыслового типа речи. Прочитав текст повествовательного характера, можно ответить на вопросы что? где? когда? что-то произошло, чем дело закончилось. Например, *Двух мальчиков дождь застал у картинной галереи, когда они только вышли из нее. Они заранее знали, что погода будет пасмурная, но это их не остановило, ведь они первый раз приехали в город, и поход в Третьяковку был для них важным событием. Два часа они гуляли по залам с картинами известных художников, но никак не могли наглядеться на эти шедевры. Но, наконец, настало время возвращаться. Им пришлось бежать по лужам, лишь бы не опоздать на автобус* (Екатерина С.).

В текстах повествовательного типа особая роль принадлежит глаголам, особенно в форме прошедшего времени несовершенного вида, с помощью которых рассказывается о сменяющихся друг друга событиях. Это признак повествовательного типа речи мы и обнаруживаем в текстах учащихся. Например, *Двух мальчиков дождь застал у картинной галереи. Их планы на день были нарушены. Проснувшись рано утром, они созвонились и договорились сходить в парк аттракционов. Но, вспомнив, что должны пойти с классом в галерею, решили сходить в парк попозже. Сейчас они **проклинали** внезапно начавшийся дождь. Один из них, по имени Василий, предложил Петру подождать, когда дождь закончится. Они **стояли** под крышей на крыльце здания и **надеялись** на удачу. Но дождь **не прекращался**, а **продолжал** идти все сильнее и сильнее. Разочаровавшись, они пошли домой* (Екатерина Т.).

Двое учащихся в созданных ими повествовательных текстах использовали предысторию событий: *Двух мальчиков дождь застал у картинной галереи. Однажды два друга вышли погулять. Они просто скитались по городу в поисках приключений. На улице резко похолодало. Коля, так звали одного из ребят, предложил зайти куда-нибудь погреться. Но Влад не хотел никуда идти. Они остановились у какой-то галереи и начали спорить. Коля хотел зайти в галерею, а Влад пойти гулять дальше. Они стояли там примерно полчаса. Они бы простояли там еще много времени. Но их застал дождь у картинной галереи* (Юлия

В.).

Второй пример: *Двух мальчиков дождь застал у картинной галереи. Всем, наверное, интересно, для чего они туда пошли? Начну сначала.*

За день до этого брата Макс и Дима договорились встретиться у стадиона и пойти покупать котенка в подарок маме на 8 марта. Был отличный день, все покупали мороженое, чтобы хоть как-то спастись от жары. Вот Макс уже видит Диму и замечает, что у него порвана штанина. Оказывается, незадолго до встречи он зацепился за железяку.

Зоомагазин. Много котят разных пород. Дима вспоминает, что мама говорила про британцев. Они находят нужный окрас, они очень счастливы, а киска тем более. Они вышли на дорогу, и от шума проезжающей машины кошка пугается и выпрыгивает из рук Макса. Дима пускается вдогонку и спотыкается о штанину. Падает. Вдруг собираются тучи и начинают капать капли. В итоге двух мальчиков дождь застал у картинной галереи (Софья И.)

В текстах смешанного типа (повествование с элементами описания) учащимися, наряду с перечислением событий и действий героев, использовано перечисление тех или иных признаков, характерных для описываемых предметов или явлений действительности. В описании больше всего используются слова, обозначающие качества, свойства предметов (существительные, прилагательные, наречия). Глаголы чаще употребляются в форме несовершенного вида прошедшего времени, а для особой наглядности, образительности описания – и в форме настоящего времени. Широко используются синонимы – определения (согласованные и несогласованные) и назывные предложения. Приведем примеры типов описаний, включенных в повествование, из текстов учащихся.

1. Описание здания картинной галереи и картин, находящихся в ней Здание **старое и ветхое**, поэтому мальчики опасались прятаться от дождя под козырьком. Картины, находящиеся в этой галерее, были тоже очень **старые, написаны они выдающимися русскими художниками** (Екатерина Н.). Или: На первый взгляд, это место сложно было назвать картинной галереей. **Обшарпанные стены** здания и **старые окна** напомина-

ли **заброшенный дом**. Пройдя мимо такого здания, никогда бы не подумал, что внутри хранится очень **ценная, хоть и скромная, коллекция картин** очень талантливых художников (Елизавета С.).

2. Описание картин, которые увидели мальчики в галерее

Картина изображала пейзаж: лето, лес и река возле него. Она настолько понравилась мальчикам, что они очень долго стояли возле нее. ... они остановились у портрета. Он изображал женщину с ребенком в деревенской обстановке. Картину написал тот же автор, что и прежний пейзаж (Евгения А.).

3. Описание мальчиков

Первый мальчик, которого звали Афанасий, был очень худым и длинным. У него были светло-русые волосы, прямой нос и зеленые глаза. Он носил круглые в черной оправе очки, а подмышкой была толстая книга. На Афанасии была зеленая клетчатая рубашка и светло-коричневые штаны и такие же туфли. На вид ему было около шестнадцати лет.

Второй мальчик был пониже и крепкого телосложения. У него были темно-рыжие волосы, «картофельный» нос и голубые глаза, которые постоянно бегали. Василий, так звали нашего героя, всегда носил красную футболку, зеленые шорты и был похож на петуха (Анастасия К.).

Второй пример: Один из мальчиков был очень высокий и светловолосый. Он говорил что-то второму мальчику с очень серьезным и сердитым лицом. Было понятно, что он не рад ни походу в галерею, ни дождю. А второй мальчик был поменьше, но очень ловкий. Он не слушал первого мальчика, а шустро перепрыгивал лужи, он очень рад этому дождю, кажется.

Мальчики были очень разные: один добрый, другой сердитый, другой высокий. Но они были лучшими друзьями и все делали вместе (Валентина Е.).

4. Описание дождя

Двух мальчиков дождь застал у картинной галереи. Он был очень сильный. Все небо затянули серые тучи. Мальчики уже подумали, что он не закончится. На улице поливало как из ведра. Было шумно: дождь бил по крышам, стучал в окна (Юлия К.).

5. Описание города и людей

Они смотрели на прохожих, которые спешили поскорее добраться домой, на работу, а, может быть, и в кафе. Весь город преобразился до неузнаваемости. Дома обрели какой-то загадочный вид. Казалось, что вот-вот они откроют свои зонты-крыши и тоже убегут куда-нибудь, чтобы спрятаться от дождя. Наблюдая за загадочным, невероятно таинственным дождливым городом с его серыми прохожими и яркими зонтами, мальчики заметили красивого рыжего котенка (Татьяна Ш.).

6. Описание – сравнительная характеристика мальчиков

Витя очень сильно любил историю, и эта галерея очень привлекла его внимание. А Костя, наоборот, считал, что история – скучный предмет и любил только физкультуру. Поэтому, оставшееся время, когда шел дождь, он сидел на скамейке в самом первом зале (Кирилл М.).

Итак, в ходе выполнения учащимися 1-го экспериментального задания по завершению текста по его началу было выявлено следующее:

1) у большинства учащихся (90%) сформированы компетенции восприятия и понимания повествовательного типа текста. Повествование как тип текста по его первому предложению девятиклассниками считается достаточно легко (в данном случае, тип повествовательного текста, представленного его начальным предложением – простым двусоставным предложением, в котором подлежащее выражено именем существительным (*дождь*), простое глагольное сказуемое (*застал*) выражено глаголом прошедшего времени);

2) поскольку учащимся предлагалось завершить прозаический текст, то часть школьников опиралась на действия, представленные глаголами в первом предложении; другая часть учащихся больше внимания уделили предметам реального мира. Поэтому можно выделить следующие типы реакций на предложение-стимул:

– повествование (рассказ о событиях, которые произошли после тех, которые описаны в предложении-стимуле) – 7 человек;

– повествование с предысторией (рассказ о событиях, которые произошли до тех, которые описаны в предложении-стимуле) – 2 человека;

- повествование незавершенное – 2 человека;
- повествование с элементами описания: здания картинной галереи и картин, которые увидели мальчики (3 чел.); внешности мальчиков, их характеров (2 чел.); дождя (1 чел.), города и людей (1 чел.).

Обработка результатов эксперимента:

- из 20 человек, участвовавших в эксперименте, справились с заданием 95% (19 чел.);
- 5% (1 чел.) не справились с заданием – не смогли создать завершенный текст, т.е. нарушили два из основных свойств текста – его целостность и завершенность;
- выстроили текст по типу описания 45% (9 чел.), т.е. больше половины учащихся выбрали дефиниционную стратегию текстопорождения;
- построили текст по типу описание с элементами повествования 20% (4 чел.), т.е. меньше половины учащихся использовали смешанную стратегию текстопорождения – дефиниционную с элементами синтагматической;
- выстроили текст по типу повествования 30% (6 чел.);
- текстов, построенных по типу рассуждения, среди сочинений учащихся нет.

У одной ученицы текст не завершен, значит, мы отнесли ее к группе не справившихся с заданием. Последние предложения в этом тексте явно свидетельствуют о завязке сюжета, но никак об его окончании: *«Она решила заглянуть в замок и посмотреть, что там находится. Маша, так звали девочку, тихонько и немного с опаской приоткрыла дверь. От удивления Маша впала в ступор»* (Алена Х.).

В текстах описательного типа, созданных учащимся, обнаруживаются все признаки этого функционального-смыслового типа речи. Для перечисления тех или иных признаков, характерных для описываемых предметов учащиеся использовали имена существительные, прилагательные и наречия. Глаголы чаще употребляются в форме несовершенного вида прошедшего времени, а для особой наглядности, изобразительности описания – и в форме настоящего времени. Широко используются синонимы – определения (согласованные и несогласованные) и назывные предложения.

Учащиеся описывали внешний вид старинного замка, его окрестностей и внутреннее убранство помещений. Приведем примеры типов описаний из текстов учащихся.

*Это был старинный и очень красивый замок. Он был сделан из **черного** гранита. У входа в замок **стояли** два **мраморных** льва, **придерживающие позолоченные шары**. К **парадной** лестнице замка вела дорожка из гальки. Поднимаясь по лестнице, можно увидеть **огромную дубовую** дверь с не менее **огромным железным ржавым** замком. С боку – **огромные витражные** окна, **изображающие разные истории и легенды**. Рядом с замком – **небольшая одноэтажная часовня и чудесный сад** (Анастасия К.).*

Еще пример:

*Это был старинный и очень красивый замок. Замок внешне выглядел не так **изящно**, как внутри. Внутри было все **очень красиво**. **Стояли высокие** колонны. Замок был **бежевого цвета** с **элементами синего**. Там было очень много **старых** картин, картины были великих художников. Произвели большое впечатление **стеклянные люстры с различными узорами**. В гостиной висели **большие и очень старые** часы, но в то же время **очень красивые**. Рядом с гостиной **стояло** много **больших** зеркал (Кристина Н.).*

В текстах смешанного типа (описание с элементами повествования) учащимися, наряду с описанием внешнего и внутреннего вида замка, его окрестностей использовали повествование об экскурсии по замку. В повествовательных элементах текста в этом случае важная роль принадлежит глаголам в форме прошедшего времени несовершенного вида, с помощью которых рассказывается о сменяющих друг друга событиях.

Приведем примеры из сочинений учащихся, составленных по типу описание с элементами повествования – экскурсии по замку.

Это был старинный и очень красивый замок. Давно хотелось побывать там, ведь еще нигде я не видел такой удивительной красоты. Зайдя в замок, сердце будто замирает, хочется любоваться тем, что находится внутри. Кажется, что я попал на другую планету, все сверкает и блестит. Вокруг очень интересные вещи. Наша экскурсия началась с главных и роскошных

*ворот, которые выходили в гостиницу. По центру гостиницы **стояли** светло-голубые стулья с высокой спинкой, а рядом – длинный стол, покрытый светло-голубой скатертью. Окна **были** огромных размеров, да и вся гостиница была не малых размеров. На том самом столе **стояла** ваза с букетом пышных пионов. Мне казалось, что в замке **жили** очень богатые люди, возможно даже царь или какой-нибудь король. Почти за полтора часа мы обошли весь замок. Выходить оттуда совсем не хотелось. Красота этого замка **завораживала** (Арина Д.).*

В текстах повествовательного типа учащиеся использовали рассказы двух типов – о жизни людей в замке и о старинной легенде, связанной с этим замком. Отличительной особенностью этих текстов является активное использование глаголов в форме прошедшего времени несовершенного вида, с помощью которых рассказывается о сменяющихся друг друга событиях.

Четверо учащихся в созданных ими повествовательных текстах использовали рассказ о жизни людей в замке. Например, *Это был старинный и очень красивый замок, который находится в Праге. Его крыша **темная** и местами **провалена**, была видна издалека. Стены **старые, сырые, местами покрылись мхом**. Сейчас этот замок – место, где устраивают экскурсии, а раньше он был причиной сражения, чьим-то жилищем, жизнь в замках в те времена была не проста, а очень даже трудна. Раньше около входа в замок стояли два рыцаря, охраняя его от нападения врагов. На сегодняшний день он служит памятником Средневековья. На поле около замка иногда работают кладоискатели: там часто находят оружие, мечи, щиты (Алексей Д.).*

Или еще пример: *...когда-то этот замок был жилищем для людей. В книге истории рассказывали о том, как в Средневековье жили люди. Как рыцари сражались за своих дам, устраивая турниры. Жизнь в замках не проста. Очень сложно содержать замок в хорошем состоянии, отапливать его. В Средневековье замки служили не только жилищем, но и были защитой от врагов. Стены замка очень крепкие и прочные, а ост может подняться, если враги подберутся очень близко. Если мы войдем в замок, то там можно увидеть трон, столы, шкуры медведей, лежащих на полу, и много оружия. Самым главным занятием у мужчин была именно охота. Лук, стрелы, ружья и арбалеты –*

самое главное оружие людей. Вот мы и ощутили превосходство замков (Анастасия Д.).

Двое учащихся в созданных ими повествовательных текстах использовали рассказ о старинной легенде, связанной с замком: *«Это был старинный и очень красивый замок. По легенде, в нем жила одна семья и доблестно помогала беднякам: устраивали в замке пиры, принимали гостей. И однажды жена хозяина заболела, и бедняки из каждого дома принесли по фрукту, выросшему на бедняцкой земле, с любовью и заботой. Именно они излечили молодую и добрую женщину (Софья И.).*

Второй пример: *«Это был старинный и очень красивый замок. Экскурсовод с туристами вошли в главный зал замка. Туристы принялись осматривать каждую деталь зала, при этом слушая экскурсовода... Все его внимательно **слушали**, но один мальчик решил задать вопрос: «А правда, что здесь обитает привидение? Я **слышал** об этом много легенд». Экскурсовод рассмеялся и ответил: «Это все выдумки, чтобы привлечь туристов, но в каждой легенде есть доля правды» (Полина В.).*

Итак, в ходе выполнения учащимися 2-го экспериментально-го задания по завершению текста по его началу было выявлено следующее:

1) у большинства учащихся (95%) сформированы компетенции восприятия и понимания описания как типа текста. Тип описательного текста по его первому предложению (простое назывное предложение, распространенное) девятиклассниками считается достаточно легко;

2) так как учащимся предлагалось завершить прозаический текст, то часть школьников опиралась на признаки предмета, представленные в первом предложении текста (*старинный и очень красивый замок*); другая часть учащихся больше внимания уделили рассказам о жизни в замке и легендам, связанным с ним. Поэтому можно выделить следующие типы реакций на предложение-стимул:

- описание (внешний вид старинного замка, его окрестностей и внутреннее убранство помещений) – 9 человек;
- описание с элементами повествования (экскурсия по замку) – 4 чел.;
- повествование с рассказом о жизни людей в замке или его

легенде – 6 человека;

– незавершенный текст – 1 чел.

Обработка результатов эксперимента:

– из 17 человек, участвовавших в эксперименте, все 100% (17 чел.) справились с заданием; незавершенных текстов нет.

– выстроили текст по типу рассуждения с наличием всех композиционных элементов (тезиса – выраженного в первом предложении, аргументов – доказательств этого тезиса и выводом) 35% (6 чел.), т.е. чуть больше 1/3 учащихся выбрали рассуждение в качестве стратегии текстопождения;

– построили текст по типу рассуждения, но с отсутствием вывода 23% (4 чел.);

– выстроили текст по типу рассуждения с элементами повествования 18% (3 чел.);

– текстов, построенных по типу повествования, – 18% (3 чел.);

– по типу описания – 6% (1 чел.).

В текстах-рассуждениях с наличием всех композиционных элементов, созданных учащимся, есть основная мысль (тезис), аргументы, доказывающие правильность тезиса, с точки зрения школьника, и вывод. Например, *«Книга – лучший подарок. Она может рассказать о многом. О приключениях смелых моряков, о бескрайних лесах тайги и животных. Когда мы читаем книгу, мы погружаемся в ее мир, переживаем все события, так как их переживают герои книги. Трудно оторваться от интересного рассказа. Книгу всегда интересно читать, особенно если она таких писателей как Пушкин, Лермонтов, Гоголь, Толстой. Читая их произведения, можно гораздо лучше выучить русский язык. Поэтому книга – лучший подарок»* (Елена В.). Тезис – это первое предложение текста. Аргументы, которые приводит школьница: 1) книга *«может рассказать о многом»*; 2) книга помогает пережить множество событий; 3) книгу *«всегда интересно читать»*; 4) читая классические произведения русской литературы, *«можно гораздо лучше выучить русский язык»*. Вывод: *«Поэтому книга – лучший подарок»*.

Еще пример: *«Книга – лучший подарок, потому что вместе с книгой можно передать отношение к человеку. Каждая книга особенная, как и человек. А еще книга очень полезна, в ней мож-*

но узнать много нового и интересного. С каждой прочитанной книгой у нас пополняется словарный запас, мы становимся умнее. Если тебе подарили книгу, то тебя считают умным и интересным человеком» (Валентина Е.). Тезис – первое предложение текста. Аргументы: 1) «вместе с книгой можно передать отношение к человеку»; 2) «книга очень полезна, в ней можно узнать много нового и интересного»; 3) «с каждой прочитанной книгой у нас пополняется словарный запас»; 4) благодаря книгам «мы становимся умнее». Вывод: «Если тебе подарили книгу, то тебя считают умным и интересным человеком».

Часть учащихся при создании текстов-рассуждений представили в своих работах основную мысль и аргументы, но забыли сделать вывод. Это является серьезным недостатком текста-рассуждения. Например, «Книга – лучший подарок, потому что в каждой книге можно для себя узнать что-то новое. Если человек очень сильно увлекается книгами, ему будет очень приятно получить в подарок книгу, даже ту, которую он читал. Лучше подарить книгу с классическими произведениями, в которых очень грамотно составлены предложения. В книге можно почувствовать то, что хотел передать автор, его переживания. По книгам можно лучше понять смысл произведения, чем по фильму, окунуться в это произведение, представить этот мир» (Елизавета Б.). Тезис – первое предложение текста. Аргументы: 1) «в каждой книге можно для себя узнать что-то новое»; 2) книга передает мысли и переживания автора; 3) книги позволяют познавать окружающий мир. Вывод отсутствует.

В текстах смешанного типа (рассуждение с элементами повествования) учащиеся, наряду со схемой рассуждения, использовали повествование – рассказ о том, как печатаются книги. Например, «Книга – лучший подарок. Ее можно подарить даже без повода. Раньше книги очень ценились, т. к. печатались в малых количествах. Сейчас же одна книга печатается несколько раз, но некоторые книги ценятся и сейчас. Книга всегда будет интересны подарком, ведь прочитав эту книгу один раз, возможно, кто-то прочтет ее еще несколько раз. Книги бывают разные, но их объединяет одно: читая их, мы как будто мысленно попадаем в то время, когда все происходило. И не важно, сколько вам лет, если вы хотите открывать для себя что-то

новое, то книга для тебя – лучший подарок (Арина Д.).

В текстах-повествованиях учащиеся пересказывали события о том, как кто-то кому-то подарил книгу, использовали примеры из собственного жизненного опыта. Пример первого варианта текста: *«Книга – лучший подарок. Действительно, Колю его друг пригласил на День рождения. Коля целый вечер размышлял, что подарить Диме. Он посоветовался с мамой, папой и решил, что подарит книгу Пушкина «Капитанская дочка». Коля читал эту книгу, она ему очень понравилась. Когда Коля подарил книгу Диме, он очень обрадовался. Книга – лучший подарок!»* (Анастасия М.). Пример второго варианта текста-повествования: *«Книга – лучший подарок. Из книги можно узнать много полезной информации. Я, например, подарил книжку своему другу Пете. Это был сборник сказок. Петя, недолго посмотрев на книгу, поблагодарил меня. Прошло три дня, и Петя прочитал книгу от корки до корки, Петя она очень понравилась. Теперь после уроков он начал ходить в библиотеку и читать книги дома»* (Арсентий К.).

Один текст составлен по типу описания. Это описание внешнего и внутреннего оформления книги, которые делают ее привлекательным и ценным подарком: *«Книга – лучший подарок. Она была не очень толстая, но большая и длинная. Твердая красно-желтая обложка с надписью «Лучшие басни Крылова» из букв, идущих в неровный ряд, с черной каемкой. Внутри книга выглядела не хуже, чем снаружи. На каждой странице вмещалось по одному произведению и иллюстрации для него. Страниц все было сто, они были плотно уложены»* (Валентина З.).

Итак, в ходе выполнения учащимися 3-го экспериментального задания по завершению текста по его началу было выявлено следующее:

1) у всех учащихся (100%) сформированы компетенции восприятия и понимания рассуждения как типа текста. Тип текста-рассуждения по его первому предложению (простое, двусоставное, главные члены предложения выражены именами существительными, пропущена глагол-связка «есть») девятиклассники считывали достаточно легко;

2) так как учащимся предлагалось завершить прозаический текст, то часть школьников опиралась на модель рассуждения,

представленную в первом предложении текста (*книга – лучший подарок*) – это мысль, которая требует доказательств; другая часть учащихся больше внимания уделили рассказам о том, как печатаются книги и о своем опыте использования книг в качестве подарков своим близким людям и знакомым.

Поэтому можно выделить следующие типы реакций на предложение-стимул:

- рассуждение со всеми его композиционными элементами – 6 человек;
- рассуждения с отсутствием вывода – 4 чел.;
- рассуждение с элементами повествования – 3 чел.;
- повествование – 3 чел.;
- описание – 1 чел.

Выводы

По методике завершения текста по его началу высказываний в нашем экспериментальном материале школьниками использованы следующие стратегии текстопорождения: синтагматическая (повествовательный тип текста), дефиниционная (описание), рассуждение и смешанные типы стратегий текстопорождения (повествование с элементами описания, описание с элементами повествования и рассуждение с элементами повествования).

Гипотеза подтвердилась: текстопорождающие стратегии учащихся зависят от степени «считывания» испытуемыми синтаксических особенностей воспринимаемого первого предложения текста, которые характеризует его принадлежность к определенному типу речи.

Использование в качестве первого предложения текста простого двусоставного предложения, в котором подлежащее выражено именем существительным, а простое глагольное сказуемое выражено глаголом прошедшего времени ориентирует школьников на создание текстов повествовательного типа. Если первое предложение текста простое назывное распространенное – то это стимул для создания текста-описания. Если первое предложение текста простое, двусоставное, главные члены которого выражены именами существительными и пропущена глагол-связка «есть», то это ориентирует учащихся на создание текстов-рассуждений.

В результате работы по этой методике и последующего анализа текстов, созданных учащимися, повысилась текстопорождающая активность школьников, учащимся удалось развить компетенции восприятия, понимания, интерпретации и создания текста; осознать взаимосвязь части и целого – обусловленность типа текста его началом (синтаксическими особенностями первого предложения-стимула).

На выбор текстопорождающей стратегии, как мы считаем, повлияло синтаксическое строение первого предложения-стимула и его ориентация на фабульное развитие действия, атрибутивную характеристику названного предмета, исходный тезис, позволяющий выразить свое мнение, а также индивидуальные особенности мировоззрения, степень развития креативности мышления школьников, проявляющаяся в беглости (легкости, продуктивности), оригинальности (способности придумывать что-то новое, необычное) и гибкости (способности к быстрому переключению в процессе решения задачи в новых условиях) творческого мышления [Журавлев 2008: 52]. Значимым фактором, влияющим на выбор той или иной текстопорождающей стратегии, по нашему мнению, является ведущая модальность восприятия.

Методика создания текста по ключевым словам

Методика создания текста по ключевым словам – это один из вариантов обучения учащихся текстопорождению. Он заключается в том, что испытуемым предлагается создать текст, в котором они должны использовать все или большую часть ключевых слов, названных учителем. При этом у учащихся получаются разные типы текстов (повествование, описание, рассуждение).

В.П. Белянин считает, что «под ключевым словом понимается слово, несущее в тексте наибольшую смысловую нагрузку. Это слово в тексте, которое в совокупности с другими ключевыми словами может представлять текст. Ключевыми словами являются слова, которые называют предметы или явления, их действия, признаки и т.д., важные для раскрытия темы текста. Они показывают путь развития текста. Ключевые слова создают смысловую цельность текста и его связность» [Белянин 2000: 132].

Данная методика позволила нам получить сведения о том, как использование ключевых слов в созданном учащимся тексте связано с ведущей модальностью восприятия этого учащегося, какие стратегии текстопорождения выбирают учащиеся с определенным типом модальности восприятия при создании определенного типа текста, как производится отбор лексем из предложенного списка ключевых слов, как моделируется сам текст.

Цели эксперимента:

Для учащихся:

- развить компетенцию создания текста по ключевым словам;
- осознать взаимосвязь ключевых слов с микротемами текста, его целостностью и связностью.

Для учителя:

- повысить текстопорождающую активность школьников;
- выявить зависимость выбора текстопорождающей стратегии (повествования, описания, рассуждения и их вариантов) от ведущей модальности восприятия, свойственной конкретному ученику и выбора им заданных извне (учителем) ключевых слов;
- развивать текстовую компетенцию учащихся по созданию текстов разных типов.

Гипотеза: текстопорождающие стратегии учащихся и выбор ими ключевых слов для создания собственных текстов разных типов (описания, повествования, рассуждения и их вариантов) зависят от ведущей модальности восприятия учащихся.

В эксперименте приняли участие 20 учащихся 9 класса. Среди учащихся количественно преобладают школьники с полимодальностью восприятия (смешанным типом восприятия) – 60% (12 чел.). Визуалов – 15% (3 чел.), столько же кинестетов – 15% (3 чел.), аудиалов – 10% (2 чел.).

Для проведения эксперимента были подготовлены анкеты, которые включали в себя задание: написать текст, включив в него (полностью или частично) следующие ключевые слова: *весна, рябина, шорох, гомон, вспомнить, блеск, завидовать, увидеть, чувства, проходить, улица, дом, тихий, громкий, деревья, птицы, дорога, красный, похолодало, свежест, красивый, глушь, удивление, стол, праздник*. Всего 25 ключевых слов.

При включении в текст можно изменять форму ключевого слова и использовать однокоренные слова другой части речи (например: *блеск* (сущ.) – *блестеть* (глагол.), *блестящий* (прич.); *увидеть* (глагол.) – *вид* (сущ.); *красный* (прил.) – *краснеть* (глагол.) и т.п.).

Анализ созданных учащимися текстов проводился на основе отнесения каждого текста к определенному типу и подсчета в нем количества использованных ключевых слов и других слов-предикатов, соответствующих определенной модальности восприятия. С этой целью мы разделили все ключевые слова на 4 группы:

1. Смешанный тип восприятия (С): *весна, рябина, вспомнить, завидовать, улица, дом, деревья, птицы, дорога, глушь, удивление, стол, праздник* (всего 13 ключевых слов).

2. Аудиалы (А): *шорох, гомон, тихий, громкий* (4 ключевых слова).

3. Визуалы (В): *блеск, увидеть, красный, красивый* (4 ключевых слова).

4. Кинестеты (К): *чувства, свежесть, похолодало, проходить* (4 ключевых слова).

Предполагается, что в соответствии с ведущей модальностью учащийся будет максимально использовать в созданном им самим тексте все без исключения ключевые слова, свойственные этой модальности, и дополнительно включать в текст другие слова этой модальности.

Обработка результатов эксперимента:

– все учащиеся (20 чел.), участвовавшие в эксперименте, успешно справились с заданием;

– большинство учащихся построили текст по типу повествование с элементами описания 50% (10 чел.); среди них 8 учащихся со смешанной модальностью восприятия и 2 визуала;

– выстроили текст по типу повествования 15% (3 чел.); все они – кинестеты;

– построили текст по типу описание с элементами рассуждения 10% (2 чел.); все – аудиалы;

– построили текст по типу рассуждение с элементами описания и повествования 25% (5 чел.); среди них 4 учащихся со смешанной модальностью восприятия и 1 визуал.

В текстах повествованиях с элементами описания, созданных учащимися со смешанной модальностью восприятия и двумя учащимися-визуалами, их авторами использованы большая часть ключевых слов – маркеров смешанного типа модальности (*весна, рябина, вспомнить, завидовать, улица, дом, деревья, птицы, дорога, глушь, удивление, стол, праздник*) и частично ключевые слова – маркеры других типов модальностей восприятия.

Например, *Пришла к нам **весна** (С) и кисти **рябины** (С) висят над лужей, **блестя** (В) на солнце, как бриллиант. И **чувства** (К) переполняют всех окружающих людей. Все **улицы** (С), **дома** (С), **деревья** (С), **птицы** (С), **дороги** (С) **прекрасно** (В) смотрятся, на **удивление** (С) хорошо и чудесно. Люди ходят по улицам, и везде **чувствуется свежесть** (К). На улице стало слегка **прохладно** (К). В окнах домов можно **увидеть** (А) накрытый **праздничный стол** (С) и сразу понять, что люди празднуют что-либо.* (Андрей К.).

В этом тексте ученик использовал 9 ключевых слов (из заданных 13) – маркеров смешанного типа восприятия, 3 ключевых слова кинетической модальности, 2 ключевых слова визуальной модальности и 1 ключевое слово аудиальной модальности. Это свидетельствует о том, что у него смешанный тип модальности восприятия.

В текстах повествовательного типа, созданных учащимися-кинестетиками, наблюдаем использование всех 4 ключевых слов – маркеров кинестетической модальности восприятия (*чувства, свежесть, похолодало, проходить*) и дополнительно слов этой же модальности, придуманных учащимся самостоятельно, а также частично – ключевых слов остальных модальностей восприятия.

Например, *Дело было **весной** (С). Шел по улице (С) и рассматривал кисти **рябины** (С). Я не мог **вспомнить** (С) домашнее задание по русскому языку или по литературе. Точно! Это была литература! После того, как я на уроке увидел картину, у меня должны были появиться **чувства** (К). Меня отвлек **шорох** (А) и **гомон** (А) **птиц** (С). Я ужасно **завидовал** (С) этим созданиям. Сидишь на улице, твой дом (С)-гнездо, вокруг **деревья** (С), другие **птицы**, **свежесть** (К). **Дорога** (С) подходила к концу. **Похо-***

лодало (К). Пришел домой – прохлада (К), тишина (А). Вдруг выпрыгнули мои родственники и друзья. Я был удивлен (С). Я так долго проходил (К) по улице в размышлениях, что чуть не пропустил праздник (С). А ведь я был голоден (К)! Мы накрыли стол (С), отпраздновали, и я пошел спать. На следующее утро я пошел в школу и получил два, так как домашнее задание я не сделал. (Егор К.)

В этом тексте ученик использовал 4 ключевых слова кинестетической модальности (все, которые были заданы учителем), 12 ключевых слов (из заданных 13) – маркеров смешанного типа восприятия, 2 ключевых слова аудиальной модальности и не использовал ни одного ключевого слова визуальной модальности. Дополнительно к заданным учителем ключевым словам – маркерам кинестетической модальности учащийся использовал свои собственные слова-предикаты этой же модальности: *прохлада, голоден*. Это свидетельствует о том, что у него ведущим является кинестетический тип модальности восприятия.

В текстах описаниях с элементами рассуждения, созданных учащимися-аудиалами, обнаруживаем использование всех 4 ключевых слов – маркеров аудиальной модальности восприятия (*шорох, гомон, тихий, громкий*) и дополнительно слов этой же модальности, самостоятельно включенных в текст учащимся, а также частично – ключевых слов остальных модальностей восприятия.

Например: *Вспомните (С), как **красивы** (В) кисти **рябины** (С) **весной** (С). Скоро они **покраснеют** (В) и станут еще привлекательнее. Какие **чувства** (К) они вызывают у проходящих по **улице** (С) людей? Конечно же **радость**! Как приятно **увидеть** (В) **птиц** (С), **деревья** (С), **родной дом** (С) и куст рябины. К вечеру **похолодало** (К) и вместо **гомона** (А) слышится (А) только **тихий** (А) **шорох** (А) листвы. А что ты чувствуешь, когда идешь по дороге (С), вдыхаешь слегка морозную **свежесть** (К) и слышишь (А) пение (А) птиц – то тихое, то **громкое** (А)? Наверное, ты думаешь, как завидуют тебе люди, которые не могут выбраться в **глушь** (С) и послушать (А) эти звуки (А) наступающей весны. Ты удивлен, как люди могут сидеть за столом в такую погоду. Ведь в эту пору душа требует праздника – звуков (А) наступающей весны в уединении. (Екате-*

рина М.)

В этом тексте ученица использовала все 4 ключевых слова аудиальной модальности, которые были заданы учителем, 9 ключевых слов (из заданных 13) – маркеров смешанного типа восприятия, 3 ключевых слова кинестетической модальности и 3 ключевых слова визуальной модальности. Дополнительно к заданным учителем ключевым словам – маркерам аудиальной модальности ученица использовала свои собственные слова-предикаты этой же модальности: *слышится (слышишь, послушать), звуки*. Это свидетельствует о том, что у этой ученицы ведущим является аудиальный тип модальности восприятия.

В рассуждениях с элементами описания и повествования, созданных учащимися со смешанной модальностью восприятия и одним учащимся-визуалом, школьники использовали большую часть ключевых слов – маркеров смешанного типа модальности (*весна, рябина, вспомнить, завидовать, улица, дом, деревья, птицы, дорога, глушь, удивление, стол, праздник*) и частично ключевые слова – маркеры других типов модальностей восприятия.

Например, *Наступила долгожданная весна (С). На деревьях (С) появились яркие кисти рябины (С). В воздухе чувствовалась (К) приятная свежесть (К). Люблю я в это время ходить по дорожке (С), вспоминать (С) зимнюю прохладу (К). Птицы (С), парящие высоко в небе, создают гомон (А). Вечером весной становится прохладно. И я, как удивленный голубь, когда увижу (В) в окне дома (С) семью за столом (С), которая возможно отмечает какой-либо праздник (С), начинаю ей завидовать (С). Но все же приятно проходить (К) по улице и слышать шорох (А) дождя. Люблю начало весны!* (Анна Ж.)

В этом тексте ученица использовала 10 ключевых слов (из заданных 13) – маркеров смешанного типа восприятия, 4 ключевых слова кинестетической модальности (без дополнительных своих собственных), 1 ключевое слово визуальной модальности и 2 ключевых слова аудиальной модальности. Это свидетельствует о том, что у нее смешанный тип модальности восприятия.

Выводы

Гипотеза, высказанная перед началом проведения эксперимента по методике создания текста по ключевым словам, подтвердилась. Действительно, ведущая модальность восприятия,

свойственная учащемуся, определяет текстопорождающую стратегию и выбор ключевых слов для создания собственных текстов разных типов (описания, повествования, рассуждения и их вариантов). Кинестеты создавали тексты только повествовательного типа, аудиалы – описания с элементами рассуждения, визуалы и учащиеся со смешанным типом модальности строили тексты по типу повествование с элементами описания или рассуждение с элементами описания и повествования. При этом кинестеты, аудиалы и визуалы использовали в своих текстах все ключевые слова, соответствующие их ведущей модальности восприятия, а полимодальные учащиеся употребили все или большую часть ключевых слов – маркеров смешанного типа модальности восприятия.

Таким образом, результаты всех диагностических процедур, проведенных нами с учащимися старших классов, показали, что у школьников сформированы на достаточном уровне текстовые компетенции восприятия, понимания и интерпретации текста. Проблемы существуют в формировании текстовой компетенции *воспроизведения (создания) текста* – умение воссоздать авторский текст в соответствии с поставленной задачей. Особые трудности вызывает у учащихся старших классов работа по созданию текстов-рассуждений: большинство учащихся не умеют следовать композиции рассуждения, подбирать доказательства (аргументы) к основной мысли текста, делать соответствующие выводы. Кроме того, необходимо учитывать, что учащиеся в своей массе неоднородны по типу доминирования левого или правого полушария (преобладают правополушарные учащиеся (визуалы и кинестетики), значительно меньше левополушарных учащихся (аудиалов). В характере ведущей модальности восприятия среди учащихся также нет единообразия: чаще всего правополушарные учащиеся по типу восприятия – это визуалы (для них ведущим является зрительное восприятие) или кинестетики (для них актуально обонятельное, осязательное, мышечное, вкусовое восприятие), левополушарные учащиеся – аудиалы (ориентированные на слуховое восприятие информации).

В приведенных нами экспериментах не случайно приняли участие обучающиеся 9 класса, т. к. по окончании основного общего образования ученик должен обладать набором следую-

щих компетенций, которые предъявляет ФГОС: владение основными видами речевой деятельности в разных сферах общения (речевая компетенция), умение определять и создавать тексты разных стилей и типов (текстовая компетенция); способность анализировать речевую ситуацию и в соответствии с ней выбирать программу речевого поведения, воспринимать и порождать речевые сообщения в соответствии с ситуацией общения (коммуникативная компетенция). В связи с тем, что особую трудность у старшеклассников вызывает создание собственных текстов, необходимо работать над

- определением темы, проблемы, основной мысли, функционального стиля, типа речи предложенного текста;

- установлением связи предложений в ССЦ при раскрытии микротемы, подтемы;

- созданием собственных текстов с использованием теоретического материала, объяснением в процессе выполнения системы заданий по анализу текста, сравнением текстов различных типов, созданием текста на заданную тему, по началу, по ключевым словам;

- выбором уместной для данного текста конструкции из ряда соотносительных, синонимических.

Полученные данные можно использовать в процессе формирования текстовой компетенции у учащихся старших классов средней школы.

Задание для самостоятельной работы студентов

Проведите психолингвистический эксперимент по одной из представленных выше методик и опишите его по следующей схеме:

- определение типа эксперимента;
- формулирование цели и гипотезы;
- составление инструкции, которая позволит верифицировать выдвинутую гипотезу;
- создание анкет с заданием для испытуемых к эксперименту;
- проведение эксперимента;
- обработка полученных результатов;
- представление результатов с интерпретацией выводов.

Библиография

1. Акимова Г.Н. Новое в синтаксисе современного русского языка. — М.: Высшая школа, 2000. — 169 с.
2. Бабайцева В. В. Переходные конструкции в синтаксисе. — Воронеж, 1967. — 391 с.
3. Бабайцева В. В. Русский язык: Синтаксис и пунктуация. — М.: Просвещение, 1979. — 269с.
4. Бабайцева В. В. Синтаксический статус слов *да* и *нет*// Избранное. 1955–2005: Сборник научных и научно-методических статей / Под ред. проф. К.Э. Штайн. — М.–Ставрополь: Изд-во СГУ, 2005. — С. 390-419.
5. Бабайцева В. В. Слова-предложения в современном русском языке // Избранное. 1955–2005: Сборник научных и научно-методических статей / Под ред. проф. К.Э. Штайн. — М.–Ставрополь: Изд-во СГУ, 2005. — С. 103-116.
6. Бабайцева В. В. Переходные конструкции в синтаксисе. — Воронеж, 1967. — 391 с.
7. Белянин В.П. Психолингвистика: Учебник. — 2-е изд. — М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2004. — 232 с.
8. Белянин В.П. Основы психолингвистической диагностики: модели мира в литературе / В. П. Белянин. М.: Изд-во МГУ, 2000.- 237 с.
9. Блохина И.А. «Вот это да!» Междометные высказывания в речи. // Русская речь. — 1988. — №1. — С. 83-86.
10. Блохина И. А. «Вот это да!» Междометные высказывания в речи. // Русская речь. — 1988. — №1. — С. 83-86.
11. Болотнова Н.С. Филологический анализ текста — М., 2007.
12. Брудный А.А., Сыдыкбекова Д. С. Общение и деятельность // Эргономика. — М., 1976. — С. 32 – 46.
13. Будниченко Л.А. Экспрессивная пунктуация в публицистическом тексте. — СПб., 2004.
14. Валгина Н.С. Активные процессы в современном русском языке. — М.: Логос – 2001. — 304 с.
15. Валгина Н.С. Синтаксис современного русского языка. М.:

- Высшая школа, 2001. – 235 с.
16. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М., 1999.
 17. Гоголина Т. В. Нечленимые предложения как средство выражения семантики сомнительности// Язык. Система. Личность. Сборник научных трудов. - Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2007. – С. 25-31
 18. Гоголина Т.В. Функционально-семантическое поле сомнительности в современном русском языке – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2005. – 124 с.
 19. Гридина Т.А. Методика завершения высказывания: стратегии текстопорождения // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2012. – Вып. 10 – С. 18-34.
 20. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. – М.: Наука, 1984. – 268 с.
 21. Захарова Е.О. Нерегламентированная пунктуация как признак рекламного текста. – Томск, 2010.
 22. Земская Е.А., Китайгородская М.В., Ширяев Е.Н. Русская разговорная речь. Общие вопросы. Словообразование. Синтаксис.- М.: Наука, 1981. – 276 с.
 23. Земская Е.А. Русский язык как иностранный. Русская разговорная речь. Лингвистический анализ и проблемы обучения. – М.: Флинта: Наука, 2004. – 240 с.
 24. Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. — М.: Наука, 1982. – 368 с.
 25. Золотова Г.А. Синтаксический словарь: репертуар элементарных единиц русского синтаксиса. — М.: — 1988. – 440 с.
 26. Инфантова Г.Г. Очерки по синтаксису современной русской разговорной речи. – Ростов-на-Дону, 1973. – 135с.
 27. Кожина М.Н. Стилистика русского языка. – М.: Просвещение, 1993. – 260 с.
 28. Кохтев Н.Н. Стилистика рекламы. – М.,1991
 29. Краткий словарь по современному русскому языку./ Под ред. П.А. Леканта. – М.: Высшая школа, 1995. – 382 с.
 30. Культура русской речи. / Учебник для вузов под. ред. Л.К. Граудина, Е.Н. Ширяева. – М.: Норма, 2001. – 560 с.
 31. Лаптева О.А. Русский разговорный синтаксис. М., 1976

32. Лаптева О.А. Русский разговорный синтаксис. М.: Едиториал УРСС, 2003.– 400 с.
33. Лекант П. А. Синтаксис простого предложения в современном русском языке. - М.: Высшая школа, 1974. – 160 с.
34. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность.–М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
35. Лингвистика креатива: Коллективная моногр. / Под ред. Т.А. Гридиной. – Екатеринбург :ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т», 2009.- 368 с.
36. Лингвистика креатива-2: Коллективная моногр. / Под общей ред. проф. Т.А. Гридиной. 2-е изд. – Екатеринбург: ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т», 2012 – 379 с.
37. Лингвистика креатива-3: Коллективная моногр. / Под общей ред. проф. Т.А. Гридиной. – Екатеринбург: ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т», 2014 – 344 с.
38. Меликян В. Ю. К проблеме статуса коммуникемы. // РЯШ – 2000.– № 5 – С. 75-80.
39. Меликян В. Ю. Материалы к анализу нечленимых предложений. // РЯШ. – 2001. – № 2 – С. 99-105, 110 (а).
40. Меликян В. Ю. Модели построения нечленимых предложений со значением утверждения/ отрицания. // РЯШ. – 1999. – № 5 – С. 78-81.
41. Меликян В. Ю. Об одном из типов нечленимых предложений и его эстетические функции. // РЯШ. – 1999. – № 2 – С. 94-100, 107.
42. Меликян В. Ю. Об основных типах нечленимых предложений в русском языке. // Филологические науки. – 2001. – № 6 – С. 79-89.
43. Меликян В.Ю. Словарь. Эмоционально-экспрессивные обороты живой речи. – М.:Флинта: Наука, 2001.– 240 с.
44. Меликян В.Ю. Современный русский язык. Синтаксис нечленимого предложения. – Ростов-на-Дону, 2004.
45. Морозова И. Слагая слоганы. – М., 1998
46. Никитина Е.И. Русский язык. Русская речь. 8 кл.: Учеб. для общеобразоват. учреждений. – М.: Дрофа, 2011. – 240 с.

47. Новиков Л.А. Стилистика орнаментальной прозы А. Белого. – М.: Наука, 1990.
48. Норман Б.Ю. Основы психолингвистики: курс лекций. – Минск: БГУ, 2011. – 131 с.
49. Русская грамматика: В 2 т.: Т.2. Синтаксис / Гл. ред. Н.Ю. Шведова; Ин-т рус. яз. АН СССР. – М.: Наука, 1980–709с.
50. Русская разговорная речь. Общие вопросы. Словообразование. Синтаксис. / Под ред. Е.А. Земской. М.: Наука, 1981. – 276 с.
51. Русский язык / Под ред. Л.Л. Касаткина. – М.: Академия, 2001. – 768 с.
52. Русский язык. Энциклопедия. / Под ред. Ф.П. Филина. – М.: Наука, 1989. – 652 с.
53. Свиридова Т.М. Согласие-несогласие как фрагмент языковой картины мира. / Предложение. Текст. Речевое функционирование языковых единиц. Межвузов. сборник научных трудов. – Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2002. – С. 152-157.
54. Сиротинина О.Б. Лекции по синтаксису русского языка. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 144 с.
55. Сиротинина О.Б. Разговорная речь. (Определение понятия, основные проблемы).// Вопросы социальной лингвистики. – Л.: Наука, 1969. – С. 373-390.
56. Сиротинина О.Б. Русская разговорная речь. – М.: Просвещение, 1983.– 80 с.
57. Сиротинина О. Б. Современная разговорная речь и ее особенности. – М.: Просвещение, 1974.– 85 с.
58. Сковородников А.П. Экспрессивные синтаксические конструкции современного русского языка. – Томск, 1981.
59. Скребнев Ю. М. Исследование русской разговорной речи (Обзор трудов Института русского языка АН СССР). – Вопросы языкознания. – 1987. - №1 – С. 144-155.
60. Современный русский язык. / Под ред. Е. М. Галкиной-Федорук. – М.: Московский университет, 1964.
61. Современный русский язык. / Под ред. П.А. Леканта. – М.: Дрофа, 2000.– 560 с.
62. Современный русский язык: Теория. Анализ языковых единиц: В 3 ч.: Ч.II: Морфология. Синтаксис. / Под ред.

- Е.И. Дибровой.– 3-е изд., доп. и перераб.– М.: Издательский центр «Академия», 2003.– 704 с.
63. Современный русский язык. / Под ред. Л.А.Новикова. – 2-е изд., испр. и доп. – С-Пб.: Лань, 1999.– 855 с.
 64. Сорокин Ю.А. Психолингвистические аспекты изучения текста. – М.: Наука, 1985. – 279 с.
 65. Стилистический энциклопедический словарь русского языка. / Под ред. М. Н. Кожинной. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 696 с.
 66. Тростенцова Л.А., Ладыженская Т.А. Русский язык: Учеб. для 8 кл. общеобразоват. учреждений. – М.: Просвещение, 2011. – 283 с.
 67. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего и полного среднего образования. – М.: Просвещение, 2012. – 447 с.
 68. Фрумкина Р.М. Психолингвистика. – М.: Академия, 2001. – 320 с.
 69. Чиркина И.П. Современный русский язык в таблицах и схемах. Ч.4. Синтаксис — М.: Просвещение, 1985. – 223 с.
 70. Шведова Н. Ю. Очерки по синтаксису русской разговорной речи. // РАН Институт русского языка. Отв. ред. В.В. Виноградов – М.: Азбуковник, 2003 – 378 с.
 71. Ширяев Е.Н. Основные синтаксические характеристики функциональных разновидностей СРЯ // Русский язык в его функционировании: Уровни языка. – М.: Наука, 1996.
 72. Шмелев Д. Н. Синтаксическая членимость высказывания в современном русском языке. – М.: Наука, 1976. – 149 с.

Содержание

Введение.....	3
Раздел 1. Использование направленного ассоциативного эксперимента для изучения коммуникем в речевой деятельности	6
Раздел 2. Модели построения коммуникем со значением сомнительности: экспериментальные данные	28
Раздел 3. Использование коммуникем со значением утвердительности в разговорной речи студентов: экспериментальные данные.....	37
Раздел 4 . Восприятие поэтического текста без пунктуационного оформления: экспериментальные данные.....	48
Раздел 5. Восприятие современных рекламных слоганов носителями языка: экспериментальные данные.....	57
Раздел 6. Восприятие художественного текста современными носителями языка: экспериментальные данные.....	63
Раздел 8. Использование психолингвистических методик в процессе изучения средств экспрессивного синтаксиса в школе.....	68
Раздел 9. Экспериментальное исследование восприятия учащимися фигур экспрессивного синтаксиса в рекламном слогане.....	75
Раздел 10. Экспериментальное исследование уровня сформированности текстовой компетенции учащихся старших классов.....	85
Задание для самостоятельной работы студентов.....	110

Библиография.....111

Учебное издание

Гоголина Татьяна Владимировна

**Психолингвистический эксперимент
как метод изучения
грамматической семантики**

Учебное пособие

Подписано в печать _____ Формат 60x84/16
Бумага для множительных аппаратов. Усл. печ. л. _____
Тираж 100 экз. Заказ _____
Уральский государственный педагогический университет,
г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.