Государственное образовательное учреждение высшего образования
Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический институт»

Федеральное государственное бюджетное учреждение науки
Институт языкознания РАН

Федеральное государственное научное учреждение
«Психологический институт» Российской академии образования

ЯЗЫК И МЫШЛЕНИЕ: Психологические и лингвистические аспекты

Материалы XVIII-й Международной
научной конференции
(Орехово-Зуево, 16-18 мая 2018 года)

Москва-Орехово-Зуево, 2018

УДК 81’23
ББК 81.001.3
Я 41

Редколлегия:
кандидат филологических наук, доктор филологических наук, профессор ***А.В. Пузырёв*** (Орехово-Зуево; отв. редактор);
доктор филологических наук, профессор ***Е.Ф. Тарасов*** (Москва);
доктор философских наук, профессор ***А.А. Гагаев*** (Рузаевка).

Печатается по решению оргкомитета
XVIII-й Международной научной конференции
«Язык и мышление: Психологические и лингвистические аспекты»

Я 41 Язык и мышление: Психологические и лингвистические аспекты: Материалы XVIII-й Международной научной конференции (Орехово-Зуево, 16-18 мая 2018 г.) / Отв. ред. проф. А.В. Пузырёв. – М.: Ин-т языкознания РАН; Орехово-Зуево: ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», ФГНУ «Психологический институт» Российской академии образования, 2018. – 188 с.

В сборнике представлены результаты исследований вечной проблемы психологии и лингвистики – «язык и мышление». Особое внимание уделено рассмотрению проблемы «язык и мышление поэта и писателя».

Предназначено лингвистам, психологам, студентам, специалистам смежных областей знания.

ISBN 978-5-87471-269-3

© Коллектив авторов, 2018

ОТ РЕДКОЛЛЕГИИ

В настоящих материалах отражены проблематика и результаты исследований в области одной из «вечных» для науки тем – «Язык и мышление», причём в конференции оказались задействованными специалисты-смежники – философы, психологи, лингвисты, педагоги и др.

Объединение усилий учёных-смежников под одной обложкой вызвано несколькими причинами. Самой важной из них является стремление ответить запросу времени преодолеть концептуальную разобщённость учёных различных научных специальностей, их практическое игнорирование друг друга. Думается, что материалы настоящей конференции являются своего рода попыткой синтеза различных подходов по отношению к одной и той же проблеме – проблеме взаимосвязей между мышлением человека и его языком (пусть даже попыткой весьма неполной и несовершенной).

При формировании сборника материалов конференции, при распределении поступивших докладов и сообщений по секциям редколлегия по-прежнему исходила из первого правила Рене Декарта «для руководства ума»: «Все науки настолько связаны между собою, что легче изучать их все сразу, нежели какую-либо одну из них в отдельности от всех прочих» (Р.Декарт, 1936, с. 49). Именно поэтому материалы конференции группировались не по принципу рода занятий участников конференции, но по принципу восхождения от абстрактного к конкретному. Методологической базой для распределения докладов конференции по конкретным аспектам является универсальная схема научного исследования, предложенная в середине 80-х годов 20-го столетия философом (доктором философских наук, профессором) А.А.Гагаевым.

Первую группу статей составили статьи, посвящённые проблемам изучения языка и мышления в генетическом и сопоставительном аспектах. В ней рассматриваются: влияние базового доверия к миру в детстве на количество жизненных сил человека (на примере биографических данных писателя и объёма его произведений; студ. М.А.Андреенко, Орехово-Зуево), значение и назначение ассоциативных словарей – синхронические (межкультурные) и диахронические (внутриэтнические) аспекты (канд. филол. наук Ф.И.Артыкбаева, магистр Г.Б.Пернебаева, С.Т.Мирзагаликова – Шымкент, Казахстан), Ассоциативные аспекты изменения языкового сознания этноса (докт. филол. наук Н.В.Дмитрюк; Шымкент, Казахстан), развитие И.Г. Гердером, В. фон Гумбольдтом и И.А.Бодуэном де Куртенэ идей относительно человеческой сущности языка (доктор филол. н. Е.А. Красина, А.А. Васильева; Москва), прагматический механизм отображения обращенности несобственно-прямой речи в немецких и русских художественных текстах (канд. филол. наук Н.М.Леонова; Видное, Московская область), степень притяженности этносов и суперэтносов на современном этапе (канд. филол. наук Н.А.Сандыбаева; Шымкент, Казахстан), взаимосвязь фундаментального выбора «жить-не жить» и биологической силы человека (на примере биографических данных писателя и объема его произве-

дений; студ. А.О.Серёгина, Орехово-Зуево), галлицизмы в словарном составе русского языка и некоторые трудности их изучения (канд. филол. наук Н.А.Филатова; Орехово-Зуево).

Во второй группе статей рассматриваются логико-структурные аспекты проблемы *язык и мышление.* Рассмотрены: соотношение языка и человеческого сознания (магистрантки И.М.Алиханова и Г.Т.Юсупова; Шымкент, Казахстан), логико-структурные аспекты языка и мышления успешных спортсменок в художественной гимнастике (Т.В. Балыкина-Милушкина и А.И. Балыкин; Москва), стилистическая окраска языковых единиц как дейктическое средство в создаваемом «Живом стилистическом словаре русского языка» (докт. филол. наук Г.В.Векшин, Москва), каким языком «пользуется» мышление (аспирантка Н.И.Думнова, Орехово-Зуево) и типологический подход к языку-мышлению-речи (докт. психол. наук М.К. Кабардов, Москва), основные аспекты русских фразеологизированных предложений структурно типа *Что за характер!* (канд. филол. наук А.Ф.Калинин, Балашов), мыслительная функция вопроса (докт. филол. наук А.А. Калинина, Йошкар-Ола), предложения тождества в свете языковой ассиметрии (канд. филол. наук О.А. Касаткина, Орехово-Зуево), значение слова и морфемы (докт. филол. наук Е.Ф. Киров, Москва), разграничение терминов «публицистический функциональный стиль» и «язык газеты» (канд. филол. наук Е.В.Ковалевская, Москва), структурация семантической области «протяженности (материального объекта) в пространстве» через призму значений прилагательных размера (канд. филол. наук И.И. Ковалевская, Орехово-Зуево), язык как средство общения и выражения мысли (канд. психол. наук А.Ф. Корниенко, Казань), идеографическая систематизация несклоняемых имён (доктор филол. наук И.В. Приорова, Нанкин, КНР), обойдённые грамматиками определительные местоимения (доктор филол. наук И.В. Труфанова, Москва), возможные причины двоякости семантики глагола обнадёжить / обнадёживать (канд. филол. наук Тао Цзинь, Москва).

По сравнению с прошлым годом несколько выросла – по количеству докладов – группа докладов, посвящённых динамическим аспектам проблемы *язык и мышление*. Здесь изучаются: особенности эмоционально-коммуникационной сферы у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (канд. психол. наук О.В. Брекина, Орехово-Зуево), запоминание лексики как фактор порождения устной импровизационной речи у детей дошкольного возраста (канд. псих. наук Т.В. Зеленкова, Орехово-Зуево), гендерные различия креативного мышления детей дошкольного возраста (студентка Ю.С.Мишина, Орехово-Зуево), развитие познавательной деятельности детей, оставшихся без попечения родителей (канд. психол. наук С.А.Озерова, Орехово-Зуево; студ. Д.С.Матыгин, Ярославль), эмоциональные барьеры общения как источник коммуникативных трудностей подростков (студ. Е.Ю. Пономарев, Орехово-Зуево), лингвофилософские аспекты закона экономии усилий (канд. психол. наук, докт. филол. наук А.В.Пузырёв, Орехово-Зуево), особенности взаимосвязи речевого и социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (магистрантка С.Ю.Сайганова, Орехово-Зуево).

В четвёртой группе статей объединены материалы, посвящённые функциональным аспектам исследования языка и мышления. Перед читателем предстанут: психосемантическая диагностика БОС как метод исследования мышления женщин в семейном консультировании (А.И.Балыкин и Т.В.Балыкина-Милушкина, Москва), этноспецифика интеллекта по данным языка – *ум русский, исступленно-молодецкий* (докт. филол. наук С. Г. Воркачев (Краснодар), семантика музыкального знака и психология восприятия произведений музыкального минимализма (канд. филол. наук С.А.Гейченко, Москва), синтаксические функции высказываний с продлениями звуков (А.Д. Гимаева, Ульяновск), соотнесенность ассоциативной структуры значения слова и текста (канд. филол. наук Р.А.Даминова, Уфа), психолингвистические аспекты вопроса об этнической идентификации (канд. филол. н. С.В.Дмитрюк, Москва), постановка проблемы психологического исследования второй языковой личности (аспирант Н.И.Думнова, Орехово-Зуево), фоносимволизм в поэтических текстах (Дун Вэнькан, Чжанчжоу, Китай), социоэкологические аспекты в сфере лингвокоммуникации (канд. филол. наук М.И. Кадеева, Шымкент, Казахстан), заимствования как экстремальная форма выражения (докт. филол. наук Т.С. Кириллова и канд. филол. наук О.В. Коннова, Астрахань), лингвоэкологические аспекты изучения современных массовых песен (И.В.Крашенинникова, Ульяновск), феномен синестезии как стилеобразующий элемент поэтического текста (канд. филол. наук О.Г.Мукина, Ульяновск), способы образования профессионализмов и их функционирование в русском и английском языках (аспирантка Ю.В.Мушкина (Орехово-Зуево), социолингвистические аспекты французского языка на алжирском радио (доктор филологии Н. Сади; Беджайа, Алжир), антропоцентрический подход в изучении неологизмов (аспирантка Сара Маис кызы Рзаева, Орехово-Зуево).

Участники конференции не обошли вниманием и педагогические аспекты исследования языка и мышления. Их внимание привлекли: психологические условия языковой подготовки младших школьников (канд. психол. наук Н.А.Балакирева, Орехово-Зуево), семь глобальных тенденций, влияющих на высшее образование (канд. фил. наук, Л.И. Батурина; Ресифи, Бразилия), особенности речевого развития социальных сирот раннего возраста с нарушением ЦНС (И.В.Лялина, Т.В.Абрамкина; Орехово-Зуево), роль перцепции в обеспечении продуктивности иноязычного чтения (аспирантка Е.Л. Морина, Москва), возможности повышения эффективности памяти в процессе обучения иноязычной речи (докт. филологических и докт. психол. наук И.М. Румянцева, Москва), методические поиски в области формирования личности ребенка средствами чтения-общения (канд. пед. наук И.А. Телина, Орехово-Зуево), информационные технологии в обучении немецкому языку (доктор филол. наук Л.М.Шатилова и Н. Айвозян; Орехово-Зуево), а также роль и проблема мотивации при обучении иностранному языку (доктор филол. наук Л.М.Шатилова и Н.М.Чапыева, Орехово-Зуево), педагогические аспекты межкультурного «кода коммуникации» как базового конструкта вербального мышления (докт. филол. наук Т.А. Янссен-Фесенко, Ольденбург, Германия, и канд. филол. наук С.Л. Фесенко, Санкт-Петербург).

И, конечно, участники конференции обратили внимание на специфику языка и мышления поэта и писателя в художественной речи. Ими были рассмотрены:

Сформированность установок физического уровня и их отражение в объёме прозаических произведений – на материале биографии М.Ю. Лермонтова (студ. И.А.Белова, Орехово-Зуево), мотив раскола в языке и поэтическом сознании Н. Заболоцкого (студ. В.А. Воробьев, Москва), переводное поэтическое произведение в терминах концепции эмоционально-смысловой доминанты текста (асп. Ю.А. Панькина, Москва, и докт. филол. н., к. пс. н. В.П. Белянин, Торонто, Канада), сформированность установок личностного уровня как один из факторов успешной творческой самореализации человека – на материале биографии М.Ю.Лермонтова (студ. О.В.Филимонова, Орехово-Зуево), особенности авторского повествования в рассказах В.П. Астафьева и В.М. Шукшина (докт. филол. наук Г.Г. Хисамова, Уфа).

Редколлегия считает своим долгом оговориться, что при подготовке к опубликованию доклады и сообщения подвергались минимальной правке, они публикуются в авторской редакции, и ответственность за уровень преподнесения, как это и принято в научном мире, полностью ложится на плечи авторов.

А.В.Пузырёв

ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКА И МЫШЛЕНИЯ В ГЕНЕТИЧЕСКОМ И СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТАХ

Студентка М.А.Андреенко (Орехово-Зуево)

ВЛИЯНИЕ БАЗОВОГО ДОВЕРИЯ К МИРУ В ДЕТСТВЕ НА КОЛИЧЕСТВО ЖИЗНЕННЫХ СИЛ ЧЕЛОВЕКА (На примере биографических данных писателя и объёма его произведений)

Формирование целостной личности продолжается на протяжении всей жизни человека и проходит ряд стадий. Общество определяет содержание развития на разных этапах жизненного цикла. Однако решение задачи, согласно Э. Эриксону, зависит как от уже достигнутого уровня развития, так и от общей духовной атмосферы общества. Задача младенческого возраста – формирование базового доверия к миру, преодоление чувства разобщенности и отчуждения. Решение этих задач, по Э. Эриксону, сводится к установлению определенного динамического соотношения между двумя крайними полюсами. Развитие личности – результат борьбы этих крайних возможностей, не затухающих при переходе на следующую стадию развития. Кризисы, по Э. Эриксону, – это не болезнь личности, не проявление невротического расстройства, а «поворотные пункты», «моменты выбора между прогрессом и регрессом, интеграцией и задержкой». Эта борьба на новой стадии развития подавляется решением новой, более актуальной задачи, но незавершенность дает о себе знать в периоды жизненных неудач. Достигаемое на каждой стадии равновесие знаменует собой приобретение новой формы целостности личности и открывает возможность включения субъекта в более широкое социальное окружение. Переход от одной формы эгоидентичности к другой вызывает кризисы идентичности.

Все имеющиеся биографические материалы, опубликованные ранее в статье под названием «Детство известных писателей и объем их произведений» [А.В.Пузырёв, М.А.Андреенко, А.О.Григорян, 2015], свидетельствуют о том, что любовь и принятие ребёнка в самом раннем детстве затем, в зрелом возрасте, проявляется в биологической силе писателя, в его тяготении к большим прозаическим формам. В тех же случаях, когда в ранние детские годы ребёнок, будущий писатель, недополучает любви и обожания, это тоже сказывается на его творчестве – но уже в тяготении к малым прозаическим формам, в большем количестве проблем со здоровьем.

Для продолжения имеющегося исследования взяты два автора – В. Гюго и О. де Бальзак. Данные прозаики являются классиками мировой литературы, многим известно, что романы данных авторов отличаются большим объемом.

Книги указанных писателей были взяты в Интернете и скачаны в формате DOC. С помощью автоматической функции в программе Microsoft Word были подсчитаны количество страниц (А4) и количество слов в каждом произведении. Все скачанные тексты были переведены в один шрифт (Times New Roman) и кегль (12). Было подсчитано также среднее арифметическое значение количе-

ства страниц и слов в текстах указанных писателей. Поскольку у одного и того же автора к анализу привлекались произведения заведомо разных жанров (рассказы, повести, романы), другие статистические методики – в силу очевидности неоднородности выборок – нами не использовались.

В. Гюго		
«Отверженные»	808	441193
«Собор парижской Богоматери»	278	141560
«Человек, который смеётся»	339	175410
«Последний день приговорённого к смерти»	112	27068
«Девяносто третий год»	234	98641
Среднее арифметическое значение	*354,2*	*176774,4*
О. де Бальзак		
«Блеск и нищета куртизанок»	287	151614
«Утраченные иллюзии»	317	181379
«Лилия долины»	149	88137
«Шагреневая кожа»	137	75067
«Отец Горио»	139	77010
Среднее арифметическое значение	*205,8*	*114641,4*

О чем же говорят биографические данные? Действительно ли в детстве эти писатели сформировали базовое доверие к миру, и это стало одним из источников жизненных сил, способствовавших созданию гениальных произведений, которыми зачитываются до сих пор?

Виктор Мари Гюго. Хотя родился Гюго слабеньким ребёнком, «ну, право же, не больше столового ножа», тем не менее он быстро окреп (Н.И.Муравьёва, 1961). Детство его прошло, вероятней всего, в маленьких радостях жизни. Как сообщается в Биографической библиотеке Ф.Павленкова о парижском доме, где жила семья Гюго, «обширная квартира семьи была на первом этаже, в глубине двора, отделённого от улицы красивой чугунной решёткой; из большой и очень высокой гостиной балкон вёл в сад, полный цветов, любимых г-жой Гюго» [Биографическая библиотека, 2001, с. 119]. Несмотря на разлад родителей, Виктору было здесь хорошо: игры с братьями и с девочкой, дочерью друзей семьи Аделью Фуше (будущей женой) чередовались с занятиями с бывшим аббатом Ларивьером и таинственным "крестным" Лагори [М.В.Толмачёв, 2004].

Известно, что родители В.Гюго совершенно не подходили друг другу, часто ссорились, результатом чего стал развод в 1818-м году (когда Виктору было уже 16 лет). Хотя мальчик воспитывался под сильным влиянием матери, после её смерти отец смог вернуть любовь сына (http://www.litra.ru/biography/get/biid/00365751190731774332). Сохранение отношений с отцом стало возможным, вероятней всего, потому, что отец любил сына, и любил взаимно. Именно от отца Виктор Гюго узнал, что был зачат во время прогулки в горы, на самой высокой горе Донон, самой высшей вершине

Вогезов, среди облаков. На вершине – значит, над всем миром (http://blog.i.ua/community/1951/768640).

Нет сомнений, что самое раннее детство у Гюго было достаточно благополучным. Именно поэтому энергия била в нём ключом, он отличался завидным здоровьем, спал обычно 4 часа в сутки, писал свои литературные шедевры стоя и хвастал тем, что любые его идеи, мысль, теория или ощущение не могут не принести ему литературного дохода (http://www.tonnel.ru/?l=gzl&uid=68).

Именно из благополучного детства проистекает сексуальная гиперактивность (= жизненная сила) писателя: «Своему юному внуку, который однажды вошёл в комнату и увидел своего 80-летнего дедушку, обнимавшего молодую служанку, Гюго сказал: "Смотри, Жорж, вот кого они называют гением!"» (http://www.tonnel.ru/?l=gzl&uid=68).

Оноре де Бальзак. Сила жизни этого писателя связана с тем обстоятельством, что самое раннее детство он провёл не с родной матерью, а с кормилицей – женой жандарма в селении Сен-Сир-сюр-Луар. Еще через год ей же отдали и сестрёнку Оноре, Лору, появившуюся на свет 29 сентября 1800 года.

Если бы мальчика кормила грудью мать, то, вполне возможно, великого писателя не было бы вообще: как пишет Андре Моруа, Лора Бальзак пожелала кормить грудью своего первого сына, но младенец прожил всего месяц и три дня. Вот почему, когда 20 мая 1799 года в семье Бальзаков родился второй ребёнок, его поручили кормилице, а ещё через год ей же отдали и сестрёнку Оноре, Лору, появившуюся на свет 29 сентября 1800 года. У своей кормилицы Оноре пробыл до четырёх лет. Поскольку кормление грудью – вовсе не механический процесс, именно этой женщине Бальзак обязан огромным запасом жизненных сил, которым отличался всю свою жизнь.

«Кормилица Оноре и Лоры была славная женщина. К несчастью, ее муж выпивал и, захмелев, буянил. Все же Бальзак сохранил на редкость приятные воспоминания о пригорке на берегу Луары, где они жили, и о том, как он с утра до вечера сооружал там "из камешков и прибрежного ила игрушечные замки", а главное – о своей "помощнице в строительных работах", сестрёнке Лоре, "прелестной, как мадонна Рафаэля". Сдержанность родителей привела к тому, что его братские чувства к ней стали особенно нежными. Лора Сюрвиль вспоминает:

«Я была всего двумя годами моложе Оноре [в действительности Лора была моложе брата на год и четыре месяца (20 мая 1799 года – 29 сентября 1800 года) (прим.авт.)], родители относились ко мне так же, как и к нему; мы воспитывались вместе и горячо любили друг друга; с раннего детства я запомнила, как нежно он был ко мне привязан. До сих пор не забыла, с какой быстротой прибегал он всегда на помощь, боясь, что я ушибусь, скатившись с трех неровных высоких ступенек лестницы без перил, которая вела из комнаты нашей кормилицы в сад! Его трогательная опека продолжалась и в отчем доме, там он не раз позволял наказывать себя вместо меня, не выдавая моей вины. Когда я успевала сознаться в совершенном проступке, он требовал: "В другой раз ничего не говори, пусть лучше бранят меня, а не тебя!"» (А.Моруа); «Бальзак никогда не мог простить матери, что она удалила его от себя. <…> В четыре года его вер-

нули в Тур, под родительский кров. Мать не сумела вызвать у детей любовь к себе. Оноре, пишет его сестра Лора, был "прелестный ребёнок; веселый нрав, хорошо очерченный, всегда улыбающийся рот, тёмные глаза, блестящие и кроткие, высокий лоб, густые черные волосы – всё заставляло прохожих оглядываться на него во время прогулок". Этот миловидный мальчуган, наивный и ласковый, постоянно встречал "суровый и испепелявший, как пламя, взгляд". Мать Бальзака "не признавала ни ласк, ни поцелуев, всех этих простых радостей жизни, она не умела создать для своих близких счастливый семейный очаг" Пристрастие к роскоши, желание нравиться и не ударить лицом в грязь портили её характер» (А.Моруа).

«Самым примечательным событием первых лет его жизни было короткое путешествие в Париж. Дедушка и бабушка Саламбье пожелали познакомиться с внуком. Госпожа Бальзак повезла сына к ним, и старики были просто без ума от хорошенького мальчугана, которого они осыпали поцелуями и подарками. Не привыкший к такому ласковому обращению Оноре, возвратившись к себе, без конца рассказывал сёстрам, какой хороший дом у дедушки и бабушки, какой там красивый сад и какой у них чудесный сторожевой пёс по имени Муш. Госпожа Саламбье со своей стороны охотно описывала всем следующую забавную сценку, о которой вспоминает Лора Сюрвиль:

"Однажды вечером, когда по ее приказу принесли волшебный фонарь для Оноре, мальчик, обнаружив, что среди зрителей нет его приятеля Муша, поднялся и крикнул властным тоном: "Обождите!" (Он знал, что может распоряжаться в доме своего деда.) Затем выбежал из гостиной и тотчас же вернулся, таща за собой собаку, которой сказал: "Садись здесь, Муш, и смотри: это тебе ничего не будет стоить, заплатит дедушка!"» (А.Моруа).

Материал, приводимый Андре Моруа, свидетельствует о том, что Бальзак: 1) самое раннее детство провёл в атмосфере безусловного принятия его кормилицей; 2) естественно формировал в себе качества настоящего мужчины (как старший брат младших сестёр). Это во многом и обеспечило ему огромный запас жизненных сил.

Таким образом, все имеющиеся биографические материалы свидетельствуют о том, что любовь и принятие ребёнка в самом раннем детстве затем, в зрелом возрасте проявляется в биологической силе писателя, в его тяготении к большим прозаическим формам.

Цитируемая литература

Биографическая библиотека Ф.Павленкова : Жизнь замечательных людей: В 3 т. Т. 3: XVIII – XIX вв. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2001. 800 с.: ил.

Моруа А. Прометей, или Жизнь Бальзака [Электронный ресурс]. URL: http://french-book.net/text/Bio/morois_balzak.html (дата доступа: 19.03 2015).

Пузырёв А.В., М.Андреенко, А.О.Григорян. Детство известных писателей и объём их произведений // Язык и мышление: Психологические и лингвистические аспекты: Материалы XV-й Международной научной конференции (Оре-

хово-Зуево, 13-15 мая 2015 г.) / Отв. ред. проф. А.В. Пузырёв. М.: Ин-т языкознания РАН, Институт русского языка РАН; Орехово-Зуево: ГОУ ВО МО «Московский государственный областной гуманитарный институт», 2015. С. 77-91.

Толмачев М.В. Свидетель века Виктор Гюго [Электронный ресурс]/ "Собрание классики" Библиотеки Мошкова (Lib.ru/Классика), 2004, http://www.lib.ru/INOOLD/GUGO/hugo.txt (дата обращения: 19.03.2015)

Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ./ Общ. ред. и предисл. Толстых А. В. – М.: Издательская группа "Прогресс", 1996. 344 с.

Канд. филол. наук Ф.И.Артыкбаева, магистр Г.Б.Пернебаева, С.Т.Мирзагаликова (Шымкент, Казахстан)
artykbaieva.fazila@mail.ru ; g_pernebaeva@mail.ru ; mirzagalikova@mail.ru

ЗНАЧЕНИЕ И НАЗНАЧЕНИЕ АССОЦИАТИВНЫХ СЛОВАРЕЙ: СИНХРОНИЧЕСКИЕ (МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ) И ДИАХРОНИЧЕСКИЕ (ВНУТРИЭТНИЧЕСКИЕ) АСПЕКТЫ

Значение и назначение ассоциативных словарей в наше время трудно переоценить. Полученные в ходе массовых экспериментов, они являются источниками самой разнообразной лингвистической и паралингвистической информации.

Теоретической основой ассоциативных словарей служит обоснованное в психологии представление о том, что «явления реальной действительности, воспринимаемые человеком в структуре деятельности и общения, отображаются в его сознании таким образом, что это отображение фиксирует причинные, временные, пространственные связи явлений и эмоций, вызываемых восприятием этих явлений. Иными словами, «ассоциативные словари можно трактовать как модель сознания человека. … Любой ассоциативный словарь – это мощный инструмент социологического и социально-психологического исследования, позволяющий судить о ментальном климате, характерном для участников эксперимента – современных носителей исследуемой языковой культуры» [РАС, 1994, с. 6].

Метод свободного ассоциативного эксперимента на сегодняшний день является одним из наиболее доступных и действенных способов исследования внутреннего лексикона человека и языкового сознания. При всей индивидуальности процесса ассоциирования при большом количестве опрошенных выявляется и некоторая обязательная общность реагирования на одинаковые слова-стимулы. Такая обнаруженная в ходе экспериментов общность ассоциаций, их типичность и высокочастотность позволяет говорить о существующей общности *коллективного, массового* сознания этноса (хотя, безусловно, необходим и учёт наличия индивидуальных, единичных ассоциаций у отдельных представителей исследуемых языков). Наличие этих общих ассоциативных связей между словами данного языка обеспечивает адекватность понимания в процессе общения. Иначе, если бы у всех носителей языка одно и то же слово ассоциирова-

лось с совершенно разными представлениями, общение между людьми было бы затруднено. Поэтому наличие общих реакций на одинаковые слова-стимулы вытекает из социальной природы языка.

Ассоциативные словари считаются словарями дескриптивного, т.е. описательного, а не предписывающего (нормирующего) типа. По своей структуре они однотипны: определяются одним словом-стимулом, от которого рассеивается сеть ответов-ассоциаций, представленных в порядке убывания их частоты. Обратные ассоциативные словари представляют собой зеркальное отражение ассоциативной сети – от реакции (R) к стимулу (S): в них отражается весь спектр ассоциаций, зафиксированных во всех ассоциативных полях заданных в САЭ стимулов. Таким образом, выявляется иерархия частотности, актуализации, востребованности тех или иных слов-концептов, отражающих центральную часть внутреннего лексикона человека, или ядра языкового сознания индивида и целого социума.

Необходимость в ассоциативных исследованиях сказалась в последнее время в распространении ассоциативных методик для комплексного изучения особенностей лексикона индивида и этноса в целом, позволяющих выявлять некоторые универсальные тенденции и специфические лингвокультурные особенности в восприятии и понимании окружающей действительности, что проявляется в ассоциативном поведении разноязычных информантов и экспликации соответственно разных языковых картин мира.

Нормативные данные по свободным ассоциациям, полученные в разных странах от разных социальных и возрастных групп, многократно использовались для внутриязыковых сопоставлений по целому ряду различных параметров и зарекомендовали себя как надежное средство исследования семантической структуры слов, их дистрибутивных (синтагматических и парадигматических) отношений, как способ выявления национально-культурной специфики словарных единиц, как мощный инструмент социологического и социально-психологического исследования, позволяющий судить о ментальном климате представителей данной лингвокультурной общности. Возрастающий интерес к развитию этой области психолингвистики, а также необходимость проверки гипотез отечественных и зарубежных лингвистов и психолингвистов относительно вербального поведения носителей тех или иных языков, заставили исследователей обратиться к межъязыковым сопоставлениям ассоциативных данных.

Любой ассоциативный словарь – это «мощный инструмент социологического и социально-психологического исследования, позволяющий судить о ментальном климате» [РАС, 1994, с. 7], характерном для участников эксперимента – современных носителей исследуемой языковой культуры. Так, оказалось, что мышление американцев заметно более стереотипное, типизированное, чем, скажем, у русских, а у казахов оно еще более конкретное и индивидуализированное, по сравнению с русскими. Например, на слово СТОЛ (TABLE) из 1000 американцев (по данным [Kiss, 1972]) 814 человек ответили ассоциацией *стул (chair*); в Русском ассоциативном словаре на слово СТОЛ самой типичной тоже оказалась реакция *стул*, но этим словом отреагировали только 86 человек

из 804, т.е. спектр разнообразных ассоциаций русских заметно шире, чем у американцев, ответы русских более разнообразны, менее стереотипны. Для сравнения: из 1000 информантов-казахов на стимул СТОЛ 157 человек ответили ассоциацией *агаш* (деревянный), 135 – *үлкен* (большой), 105 – *тегіс* (гладкий), а всего разных ответов в этом ассоциативном поле (далее – АП) у казахов оказалось 120 разных лексем-ассоциаций – т.е. их ответы ещё более разнообразны и индивидуализированы [Дмитрюк, 1978].

Литература

Дмитрюк Н.В. Казахско-русский ассоциативный словарь. – Шымкент-Москва, 1978. – 246 с. (переизд. 1998) или http://dmitryuk-nv.livejournal.com

Русский ассоциативный словарь – РАС-1 // под ред. Ю.Н.Караулова, Ю.А.Сорокина, Е.Ф.Тарасова, Н.В.Уфимцевой, Л.А.Черкасовой. М. 1994.

Докт. филол. наук Н.В.Дмитрюк (Шымкент, Казахстан)
nvdmitr@yandex.ru

К ВОПРОСУ ОБ ИЗМЕНЕНИИ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ ЭТНОСА: АССОЦИАТИВНЫЕ АСПЕКТЫ

В современном Казахстане, как и в других государствах СНГ на постсоветском пространстве, стремительная трансформация социума привела к изменениям в культуре, которые могут квалифицироваться как «цивилизационный слом» [Степин, Толстых, 2006, с. 14-34], коснувшийся, прежде всего, содержания и иерархии духовных, материальных и ментальных ценностей в казахстанском социуме, вследствие чего в настоящее время перед исследователями ставится цель вскрыть содержание этих ценностей, отраженных в языковом сознании (ЯС) представителей разных этносов, определив с помощью ассоциативных методик *ядро* языкового сознания.

Понятие *ядра*, поначалу заимствованное из естествознания, прочно вошло в терминологический аппарат лингвистов и психолингвистов, и в контексте ассоциативных исследований представляет собой некий центр, определенное количество слов с максимальной ассоциативной связью, обозначающих самые ёмкие понятия, связь с которыми имеет максимальную вероятность воспроизведения в ментальном лексиконе человека – в его языковом сознании. Вычленяется такое ядро ментального лексикона, как это принято в международной практике, на основе прямых (от стимула к реакции) и обратных (от реакции к стимулу) ассоциативных словарей. В свое время было выявлено ядро языкового сознания русских [Леонтьев 1977], ядро языкового сознания англичан [G.Kiss 1952], ядро языкового сознания испанцев [Караулов 2000] и др.

В случае с казахстанскими ассоциативными исследованиями у нас есть уникальная возможность сопоставить языковое сознание казахстанцев советского времени (по материалам «Казахско-русского ассоциативного

словаря» – КРАС 1998 [Дмитрюк, 1998] и «Казахского ассоциативного словаря» современного периода (КАС 2014 [Дмитрюк и др., 2014]) и выявить область совпадений (этнические константы, область неизменного в коллективном сознании) и область изменений (трансформацию языкового сознания казахов в постсоветский и пореформенный период, смещение аксиологических составляющих в выборе ценностных приоритетов, характерологических показателей и проч.).

Определенным итогом такой исследовательско-экспериментальной работы должно стать определение формы выражения национальной идеи в этнокультурной концептосфере казахского этноса.

Что касается научной значимости такого рода исследований языкового сознания казахского этноса, то следует отметить, что процесс самопознания, самоидентификации, определение своих приоритетов и концептуальных ценностей всегда был важной составляющей любого социума. В современном мире глобальных потрясений, геополитических изменений, кризисных состояний психологического климата в обществе происходят постоянные трансформации, переоценки разного рода морально-этических, национально-культурных и социально значимых приоритетов. Систематизация результатов предлагаемых экспериментальных исследований призвана дать объективную картину этносоциальной ситуации в полиэтническом обществе Казахстана, что позволит объективировать в наборе концептов общечеловеческие универсалии в отражении окружающего мира и в то же время увидеть специфическое в национальном семантическом пространстве казахского языка.

Особую научную значимость в контексте национальной идеи возрождения культуры, единства и содружества приобретают исследования ментальности казахского этноса, выявления ядра его языкового сознания, определенным образом структурирующего когнитивную базу носителей любого национально-культурного менталитета, в данном случае – казахского.

Кроме того, весьма значимым в определении реальной концептосферы этноса является исследование не только ядра языкового сознания (ЯЯС) казахского и русского этносов, но и того, что оказывается на периферии этнических констант, что явно или неявно «расшатывает» устои сформировавшихся социумов или привносится другими культурами и цивилизацией, – то, от чего трудно отказаться. И если первое (ядро ЯС, культура, этнические концепты-константы) характеризует этнос изнутри, передаются от поколения к поколению, представляет собой, по К.Юнгу, «коллективное бессознательное» и этому нельзя «научить», то второе (результаты, блага цивилизации) представляют «внешние» признаки, вполне подвергаются коррекции и трансформации, представляет собой «коллективное сознание / сознательное» и ему можно «обучить».

Необходимость межъязыковых сопоставлений экспериментальных (в данном случае, ассоциативных) данных обусловливается еще и тем, что только при таком условии можно надеяться на объективность выводов и избежать поспешных обобщений. Представляется весьма перспективным выявление того, что объединяет социум, те неизменные этнокультурные, этические, моральные и другие константы, на которых держится социум, что является сегодня консоли-

дирующей силой любого этнокультурного сообщества, и, следовательно, становится насущной необходимостью в созидательной практике построения уникальной казахстанской модели межэтнического согласия.

Литература

Дмитрюк Н.В. Казахско-русский ассоциативный словарь. – Шымкент-Москва, 1998. – 246 с.

Дмитрюк Н.В., Молдалиева Д.А. и др. Қазақша ассоциациялық сөздік / Казахский ассоциативный словарь. – Алматы-Москва: Медиа-ЛогоС, 2014. – 330 с.

Караулов Ю.Н. Показатели национального менталитета в ассоциативно-вербальной сети. // Языковое сознание и образ мира. – М., ИЯ РАН, 2000. С. 191-206.

Леонтьев А.А. Словарь ассоциативных норм русского языка. – М., МГУ, 1977. – 192 с.

РАС – Русский Ассоциативный словарь. / Под ред. Ю.Н.Караулова и др. М., 1994 – 1998.

Степин В.С., Толстых В.И. Поиск новых ценностей и стратегия развития //Россия в глобализирующемся мире: мировоззренческие и социокультурные аспекты. М.: Наука, 2007.

Kiss G. and others. The Associative Thesaurus of English. – Minnesota, 1972.

Доктор филол. н. Е.А. Красина, А.А. Васильева (Москва)
elena_krassina@mail.ru

ЧЕЛОВЕЧЕНИЕ ЯЗЫКА: И.Г. ГЕРДЕР, В. ФОН ГУМБОЛЬДТ, И.А. БОДУЭН ДЕ КУРТЕНЭ

Рассуждая о происхождении языка, И.Г. Гердер обосновывает его небожественное, но человеческое и даже животное происхождение: «Первоначально у человека и животных был общий язык» [Гердер, 1959, с. 134]. Язык человека – это язык чувств, обладающий особой направленностью на общение. Таким образом институируется общественная природа языка. Для обоснования своей концепции И.Г. Гердер разрабатывает так называемую гоминидную триаду, включающую отличительные характеристики человека:

– Прямохождение, которое повлияло не только на биологическую, физиологическую природу человека – он стал дышать и двигаться по-другому, мозг человека стал развиваться иначе, но и способствовало расширению кругозора, позволившее обозревать мир вокруг, а не только в одной плоскости.

– Одновременно освободились руки и стали «величайшей подмогой разуму» [Гердер, 1977, с. 95]. Мозг человека начал функционировать более многообразно и «стал отцом живого языка» [Гердер, 1959, с. 145], таким образом человек получил возможность и способность выделять себя из окружающего мира.

– Наконец, сформировались особые условия для звукового языка: речевой аппарата, который отличался от аппарата животных, также позволявшего издавать звуки. Да и звуки получили другую функцию, благодаря социологизации человека, они стали членораздельными, т.е., как минимум, направленными на выражение или хотя бы различение некоторого смысла.

Очевидно, что язык обрел некоторую потенциальную форму: он определяется Гердером как внутренний язык, язык индивидуума, язык для себя, который под воздействием обстоятельств и необходимости общения как бы переходит во внешнюю среду и обретает внешнюю (звуковую) форму для других. И внутренний и внешний язык, по Гердеру, являет собой единство чувственного опыта, рационального познания и воли человека в процессе развития разума от младенческого периода до философского возраста. Таким образом, и мышление, и язык представляют собой развивающиеся в тесном взаимодействии явления.

Концепция И.Г. Гердера во многом опередила свое время и обусловила идеологию романтизма на фоне сравнительно-исторического метода. Так, В. фон Гумбольдт рассматривает язык как посредник между миром и человеком, как субъективный образ объективного мира, как отражение и знак одновременно, что утверждает деятельностный подход к языку. Одновременно язык «расслаивается» в таких объектах языкознания, как род человеческий вообще в его поступательном развитии, отдельные народы и отдельный человек, индивидуум, которые объединяются благодаря категории «духа народа», с одной стороны, а с другой, – выстраивается иерархия индивидуума и социума. И человек, и его язык – это социально-обусловленные сущности. Исходное понимание языка как формы, которая позволяет регулярно возвышать членораздельный звук до выражения смысла, обусловливает синтез внешней и внутренней форм языка, как и «отливать в форму мысли материю мира» [Гумбольдт, 1984, с. 315]. При этом, по существу, и мышление, и язык представляют собой психическую рефлекторную и ассоциативную деятельность индивидуума: перефразируя В. фон Гумбольдта, подчеркнем, что каждый человек говорит на своем языке, и все люди говорят на одном языке.

На рубеже XIX и XX вв. в концепции И.А. Бодуэна де Куртенэ реальным объектом избирается человек как носитель языкового мышления [Бодуэн, т. II, 1963, с.182]: «Человек в целом (…) принадлежит ко всем трем «мирам»: ко вселенной, к органическому миру и к миру психосоциальному» [Там же. С. 189], а язык человека – это психическая функция его организма, также психосоциальное явление. Различая две составляющие язык группы представлений – фонацию и церебрацию, ученый обсуждает человечение языка [Бодуэн, т. I, с. 259 – 264]. Подобно И.Г. Гердеру, он рассуждает об органичном различии между человеком и животным и опирается на гоминидную триаду: тогда становится понятно, почему первоначальное человечение связано с членораздельным звуком и артикуляцией. Дальнейшее человечение языка, как и «истинная, действительно языковая жизнь присуща лишь образцам памяти. (…). Во всех частях и частицах языка, как бы много мы в нем не находили, пульсирует и может пульсировать лишь психическая жизнь» [Там же. С. 260], по словам И.А. Боду-

эна де Куртенэ, проходит постепенно и постоянно. Оно связано с невидимой стороной – с обширной область значений, свойственным словам, т.е. ассоциируемых с представлениями звуков и артикуляций» [Там же. С. 261]. Постоянное человечение языка не происходит планомерно, но обусловлено стремлением достижения гармонии в процессе говорения, с опорой на цекбнтробежные и центростремительняе тенденции. Фонация и аудиция наиболее наглядно иллюстрируют эту тенденцию, тогда как церебрация – это сложный процесс обработки всех языковых представлений, по сути, – языковое мышление, символическая составляющая языковой способности человека, наделяющей звуковые ассоциации содержанием.

Преемственность идей романтизма относительно человеческой сущности языка получает диалектическое обоснование в развитии идеи о человечении языка в системной концепции российского ученого на рубеже нового XX века, намечая новые горизонты деятельностного подхода к исследованию и описанию языка.

Литература

Бодуэн де Курнтенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию. Т. I-II. Москва: Изд-во АН СССР, 1963.

Бодуэн де Курнтенэ И.А. Человечение языка // Бодуэн де Курнтенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию. Т. I. Москва: Изд-во АН СССР, 1963. С. 258 – 264.

Гердер И.Г. Избранные сочинения. Москва-Ленинград: Гослитиздат, 1959.
Гердер И.Г. Идеи к философии развития человечества. Москва: Наука, 1977.

Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию, Москва: Прогресс, 1984.

Зубкова Л.Г. Общая теория языка в развитии. Москва: изд-во РУДН, 2002.

Канд. филол. наук Н.М.Леонова (Видное, Московская область)
natalyaleonova4@yandex.ru

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ МЕХАНИЗМ ОТОБРАЖЕНИЯ ОБРАЩЁННОСТИ НЕСОБСТВЕННО-ПРЯМОЙ РЕЧИ В НЕМЕЦКИХ И РУССКИХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТАХ

При анализе языкового материала немецких и русских художественных текстов 20 века были выявлены такие случаи выражения обращенности к адресату в рамках несобственно-прямой речи, как обращенность к самому себе самого размышляющего, обращенность к Богу, обращенность к читателю и обращенность к неизвестному адресату.

Разберем каждый случай более подробно.

Обращение в тексте автора либо персонажа в рамках несобственно-прямой речи к самому себе представляет собой наиболее распространенный вид как в

русском, так и в немецком языке (в немецком языке – 44%, в русском языке – 29% от общего числа примеров с несобственно-прямой речью).

В зависимости от выражения обращенности в тексте структура несобственно-прямой речи с точки зрения прагмалингвистики является внутренним монологом, который может принадлежать как самому автору-повествователю, так и персонажу текста.

А как это выражается в сопоставляемых языках? Какой вид информации воспроизводит в этом случае несобственно-прямая речь в немецком и русском языках?

В обоих сопоставляемых языках, как показывают примеры, это могут быть выражения в виде размышлений, эмоциональной реакции по поводу предшествующей ситуации. Схематично данный момент можно изобразить следующим образом:

Ситуация текста ⟶ Внутренняя речь автора текста или персонажа в виде размышлений, эмоциональной реакции

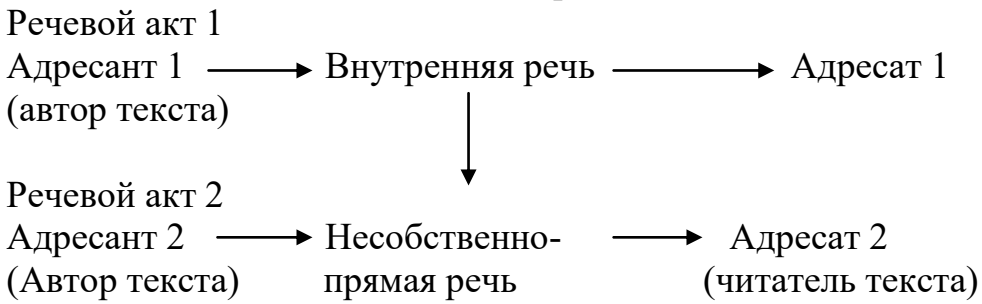
Jetzt erst, da jemand seine stolze Freunde so ganz mitspüren konnte, vollendete sich Pierres Glück. Ja, Therese verstand ihn, besser als jede andere, sie war in Wahrheit die Bestimmte [Feuchtwanger, 1982, c. 72].

Пестун удивленно посмотрел на него, подошел, обнюхал, взял в лапы, поднялся на дыбки и снова бросил…. Как все это не походило на то, что наблюдал он вчера! [Пермитин, 1965, с. 25].

Необходимо отметить, что в русских текстах в рамках несобственно-прямой речи встречаются высказывания с бóльшей степенью эмоционального выражения обращенности адресанта к самому себе.

С прагмалингвистических позиций данный случай воспроизведения внутренней речи в виде несобственно-прямой может иметь не один, а два варианта схемы взаимодействия речевых ситуаций.

Вариант 1



Первый вариант несобственно-прямой речи воспроизводит размышление автора – повествователя, во втором варианте речь идет о внутреннем монологе персонажа текста. В первом случае адресант 1 и адресант 2 – это одно и то же лицо.

Вариант 2



Во втором случае адресант 2 – это случайный свидетель размышлений вслух первичного адресанта, персонажа текста. Но в обоих случаях первичный адресант направляет внутреннюю речь, оформленную в виде несобственно-прямой, на самого себя.

Какими могут быть размышления адресанта?

Это прежде всего внутренний монолог адресанта (автора текста, либо персонажа), на который провоцирует предшествующая ситуация текста.

Ситуация текста ⟶ Размышления адресанта

Fedja – Pestel sah sein glückstrahlendes und dann wieder vor Verlegenheit errötendes Gesicht vor sich, bei der Begrüßung und vorhin, als er ihm die Hand auf die Schulter gelegt hatte. Warum fühlte er sich zu diesem jungsten und sonst nicht sonderlich bemerkenswerten Mitglied des Bundes hingezogen? Vielleicht, weil er so ziemlich das Gegenteil seines eigenen Wesens verkörperte, vielleicht, weil sich dieser Benjamin, bedingungslos gläubig und von keinerlei zweifelfeln belastet, gleichsam im Embryonalzustand eines Revolutionärs befand [Joho, 1967, c. 112].

Римский же смотрел в окно и напряженно думал…

Может быть, не Степа сегодня говорил с ним по телефону из собственной квартиры? Нет, это говорил Степа! Ему ли не знать Степиного голоса! Да если бы сегодня и не Степа говорил, то ведь не далее чем вчера, под вечер, Степа из своего кабинета явился в этот самый кабинет с этим дурацким договором и раздражал финдиректора своим легкомыслием. Как это он мог уехать и улететь вчера вечером, к полудню сегодняшнего дня не долетел бы. Или долетел бы? [Булгаков, 1991, с. 479].

Перед нами внутренний монолог персонажа текста, как в немецком, так и в русском языке. Именно он является и адресантом 1, и адресатом 1, что соответствует первому варианту воспроизведения речевой ситуации текста.

В обоих сопоставляемых языках, кроме размышлений персонажа текста в конструкциях с несобственно-прямой речью можно встретить выражение эмоционального состояния адресанта. Довольно часто это внутренний монолог адресанта с самим собой, в котором он проявляет свою неуверенность, сомнения:

Wie ein riesiges Gefängnis erschien Fedja plötzlich dieser unheimliche Platz. Und er fühlte sich, vor wenigen Minuten noch voll zuversicht, unendlichverloren. Wo waren Rylijew, Trubezkoi, Friedrich Karlowitsch, als die anderen? [Joho, 1967, c. 198].

Гм… Да… Ни о каких поездах не может быть и разговора. Но что же тогда? Истребитель? Кто и в какой истребитель пустит Степу без сапог? Зачем? Может быть, он снял сапоги, прилетев в Ялту? То же самое: зачем? Да и в сапогах в истребитель не пустят! [Булгаков, 1991, с. 479].

Это может быть чувство удивления в немецком языке:

Fedja aber atmete auf, froh, einer Gefahr entronnen zu sein, zu leben frei zu sein. War denn wirklich alles zu Ende? Vielleicht hatten sie inzwischen im Süden einen Aufstand gewagt und mehr Glück gehabt – Pawel Iwanowitsch war kein Trubezkoi! Vielleicht waren zu dieser Stunde die aufständischen Regimenten aus der Ukraine schon auf dem Marsch nach Moskau und Petersburg! [Joho, 1967, с. 213].

Однако, в русском языке, в отличие от немецкого внутренний монолог персонажа текста либо автора передает большую степень экспрессии. Это, прежде всего, конструкции, выражающие оценочность явления, например:

Как хорошо! Алеша блаженно закрыл глаза [Пермитин, 1965, с. 68].

Констатация фактов:

Партизанский стан! Алеша не раз представлял его себе то неприступным «орлиным гнездом» в горах, то вырытым глубоко в земле «берлогами», искусно спрятанными в тайге [Пермитин, 1965, с. 147].

Восхищение:

Ее подарили партизаны своему командиру… Какой искусный умелец ковал ее, тончайшей, как венецианское кружево, резьбой украшал эфес и ножны? [Пермитин, 1965, с. 229].

В данном случае перед нами уже внутренний монолог автора текста. С прагмалингвистической точки зрения данный вид внутренней речи, выраженный несобственно-прямой, соответствует первому варианту схемы. Первичным адресантом является сам автор текста, который и направляет свою речь на себя.

Какие же маркеры свидетельствуют о том, что перед нами несобственно-прямая речь автора текста или персонажа, направленная на самого адресанта?

Для обоих сопоставляемых языков характерно использование в содержательной части модальных слов типа: «ja» – «да», «nein» – «нет», например:

Nein, sehr gewissenhaft ist er nicht, William, der Junge [Feuchtwanger, 1982, с. 102].

Давыдов, посмеиваясь, безнадежно махнул рукой. Нет, положительно Макар был неисправим! [Шолохов, 1966, с. 326].

Также общим признаком является наличие маркера обращенности речи адресанта, он выражен чаще всего личными местоимениями: «er», «sie» – «он», «она», например:

Die gemeinsame Sache – das war es! Nein, er würde nicht abreisen, er dürfte es nicht [Joho, 1967, с. 11].

…Как будет в колхозе? Всякий ли почувствует, поймет так, как понял он, что путь туда – единственный, что это – неотвратимо? [Шолохов, 1966, с. 77].

Однако если в русском языке мы наблюдаем присутствие только личных местоимений, то в немецком языке местоимения «er», «sie» часто сопровождаются именем собственным, то есть для немецкого языка характерна конкретизация первичного адресата, который в свою очередь является и адресантом.

Mußte er nicht erwidern? Aber sollte er, der Jüngere, unerprobte, dem großartigen Römischen Kaiser Moral predigen? [Feuchtwanger, 1982, c. 216].

Конкретизация адресанта указывает на то, что это внутренний монолог автора текста, он направляет свою речь, оформленную в виде несобственно-прямой на себя. Это соответствует первому варианту схемы.

Таким образом, разговор с самим собой как в русском, так и в немецком языке может быть представлен размышлениями персонажа текста или эмоциональным восприятием предшествующей ситуации текста автором либо персонажем объективированного повествования. В русском языке свобода рассуждений выступает в семантике данных конструкций. Для носителя немецкого языка важен момент осторожности. Но в обоих языках бóльшую долю примеров составляет обращение первичного адресанта – персонажа текста к самому себе, меньшую долю – автора – повествователя.

Вторую группу примеров представляют случаи, когда первичный адресат является неизвестным лицом (в немецком языке – 50,7%, в русском языке – 63% от общего числа примеров с несобственно-прямой речью). Это может быть как персонаж текста, так и автор – повествователь. Здесь отмечается полифония голосов автора и персонажей.

Es gibt Höhepunkte der Musik.

Höhepunkte des Lebens.

Höhepunkte des Liebens.

Mit Bendikt kann man gleichzeitig alles erleben [Heller, 1997, c. 83].

Горячая краска залила лицо сына: его, единственного мужчину в доме раздевают, как годовалого! [Пермитин, 1965, с. 7].

Предшествующая ситуация текста наталкивает адресанта на размышления.

Ситуация текста ⟶ Размышления адресанта, выражение его эмоционального состояния

В данных случаях первичным адресатом может быть сам автор текста или персонаж повествования.

Схематично это можно представить следующим образом:

Речевой акт 1

Адресант 1 (неизвестное лицо) ⟶ Внутренняя речь ⟶ Адресат 1 (неизвестное лицо)

Речевой акт 2

Адресант 2 (автор текста) ⟶ Несобственно-прямая речь ⟶ Адресат 2 (читатель текста)

Спецификой данного речевого акта является то, что адресант 1 и адресат 1 – это неизвестные лица. Мы не можем точно определить, чья это речь и на кого она направлена. Но вторично автор текста воспроизводит внутреннюю речь, оформленную в виде несобственно-прямой речи, для читателя текста.

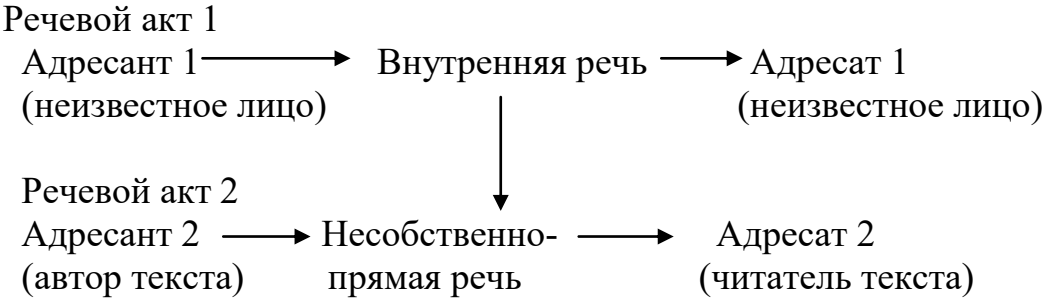
В обоих сопоставляемых языках маркерами внутренних размышлений адресанта, направленных на неизвестного адресата, могут выступать обращения к адресату на «ты».

Wenn machst du verantwortlich? Wenn die Maßstabe, die dir für die Partnerwahl dienten, sich spatter als untauglich erweisen? Und wieviel hängt ab von dieser Wahl, die kein anderer für dich treffen kann? Wer antwortet dir, und welche Antwort ist brauchbar für dich? [Otto, 1969, c. 76].

Все это сфотографировала чувствительная пленка снега, только смотри! [Пермитин, 1965, с. 249].

Исходя из примеров, мы не можем сказать, кто является адресантом данных размышлений и кому он направляет свое высказывание. Это может быть и автор повествования, и персонаж. В обоих случаях адресант обращается к адресату на «ты», но если в немецком языке используется личное местоимение «du», то в русском языке – это форма повелительного наклонения глагола, что свидетельствует о более близком отношении первичного адресанта с адресатом. Адресант 1 стремится слиться с адресатом 1.

Прагмалингвистическая схема воспроизведения данного вида внутренней речи выглядит следующим образом:



Как показывает схема, первичный адресант и адресат - неизвестные лица. Это могут быть и автор повествования, и персонаж текста.

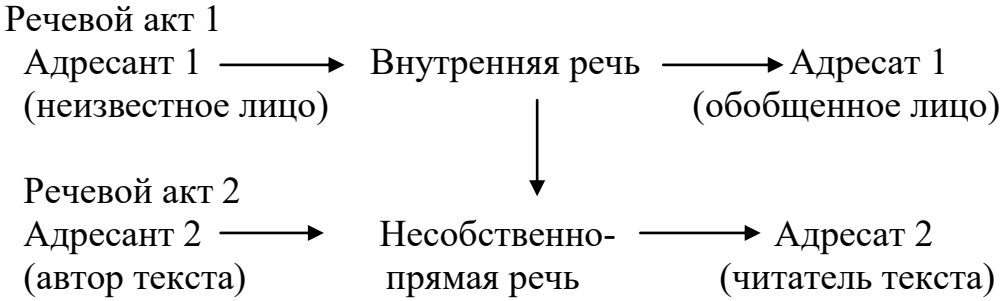
В русском языке, в отличие от немецкого адресант может использовать в своей внутренней речи, оформленной в виде несобственно-прямой, номинацию, различного рода обращения. Адресатом выступает обобщенное лицо, например:

Волшебник! В сверкающие бриллианты убрал он сочный куст крыжовника на ближнем утесе [Пермитин, 1965, с. 23].

В таких примерах первичным адресатом может выступать неконкретный человек:

Люди! Алешу тянуло к ним, но он боялся их больше зверей [Пермитин, 1965, с. 95].

Схематично это может быть представлено так:



Адресантом 1 могут выступать и автор-повествователь, и персонаж текста, но свою речь он направляет на первичного адресата, в роли которого выступает обобщенное лицо.

Кроме размышлений автора либо персонажа текста в обоих сопоставляемых языках можно встретить во внутренней речи, представленной несобственно-прямой, эмоциональное восприятие адресанта. Чаще всего и в немецком, и в русском языке это риторические вопросы, на которые наталкивает адресанта предшествующая ситуация текста.

Ситуация текста ⟶ Эмоции адресанта

Was beabsichtigte Murawjow? Wollte er Zweifel in denen wecken, die tatbereit waren, zweifelte er gar am Gelingen der Sache? [Joho, 1967, с. 100].

Куда унесут его знобящие осенние ветры? В голубые предгорья Кавказа? В Муганскую степь ли? В Персию? В Афганистан? [Шолохов, 1966, с. 290].

В таких конструкциях наиболее часто присутствуют два вида эмоционального оформления высказывания: неуверенность и сомнение.

Bedrückendes Schweigen war um ihn. Warum sagte denn keiner ein Wort? Waren sie alle taub oder stumm? [Joho, 1967, с. 47].

И тем не менее Максимилиан Андреевич очень спешил в Москву. В чем же было дело? В одном – в квартире. Квартира в Москве? Это серьезно [Булгаков, 1991, с. 565].

В обоих примерах звучит полифония голосов автора повествования и персонажа, свою речь первичный адресант направляет неизвестному лицу. А вопросы помогают адресанту принять решения. С точки зрения прагматики данный вид внутренней речи, оформленный в виде несобственно-прямой, можно изобразить следующим образом:

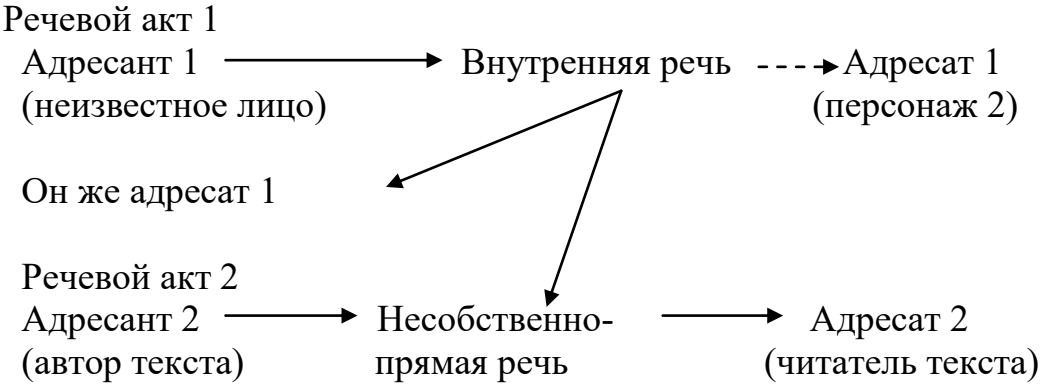


Как для немецкого, так и для русского языков характерен повтор слов, что усиливает сомнения адресанта, причем он - неизвестное лицо, но свою речь он направляет на самого себя, например:

Wird er alte auch noch diese gemeine Beleidigung hinnehmen, ohne zurückzuschlagen? Wird er seinen niedrigen Opportunismus so weit treiben? [Feuchtwanger, 1982, с. 127].

Алеша, не чуя земли под ногами, мчался к зарослям кустарников. Как пробежал колкую кошенину, как выбрался из тонкого озера, в которое вскочил, стремительно несясь по лугу? Ничего, кроме спасительной заросли кустарников, не видел Алеша [Пермитин, 1965, с. 68–69].

Прагмалингвистическая схема воспроизведения такой внутренней речи, представленной в виде несобственно-прямой, выглядит так:



Пунктирной линией на схеме отмечен возможный первичный адресат, так как мы не знаем точно, кому направляет свою речь адресант, возможно, другому персонажу, а может быть, и на самого себя.

В обоих сопоставляемых языках полифония внутренних голосов автора и персонажа текста может представлять эмоциональное состояние адресанта, когда адресант показывает свои чувства, обращаясь открыто к незнакомому лицу (адресату 1). В немецком языке маркерами, подчеркивающими эмоциональность речи, могут быть наречия:

Was für ein Träumer war er doch noch immer! Nun, man hatte ihm genommen, was er sowieso hatte aufgeben wollen, und er empfand keinen Schmerz darüber. Dennoch – das spürte er, als er noch einmal an den Gesindehäusern vorüberging – wurde ihm ein solcher Abschied schwer [Joho, 1967, с. 284].

В русском языке данными маркерами выступают междометия «эх», «ах».

Медвежонок поднял уродливую в намордник голову в небо. Ах, если бы не ноги, как бы вскочил пестун и помчался за нею! [Пермитин, 1965, с. 112].

Так в обоих сопоставляемых языках во внутренней речи, представленной в виде несобственно-прямой, можно встретить два вида высказываний при обращении к неизвестному лицу: это размышление и эмоции адресанта, причем адресантом может быть как сам автор-повествователь, так и персонаж объективированного текста.

Из всего выше сказанного можно сделать вывод о том, что в сопоставляемых языках наблюдаются как моменты сходства, так и моменты различия в обозначении адресата. Большую долю примеров составляют случаи обращения первичного адресанта к самому себе. Для русского языка характерен непринужденный характер данных конструкций, для немецкого языка – момент осто-

рожности. Вторая группа обращенности, характерная для обоих сопоставляемых языков, – обращенность к другому лицу, которым может быть как персонаж текста, так и автор-повествователь. Данные конструкции представляют собой полифонию голосов автора и персонажа текста. Причем в русском языке, в отличие от немецкого языка, можно встретить случаи обращенности к обобщенному лицу, когда используется номинация.

Литература

Булгаков М. А. Пьесы. Романы. – М.: Правда, 1991. – 768 с.

Пермитин Е. Три поколения. – М.: Московский рабочий, 1965. – 760 с.

Попова Л. Г. Воспроизведение внутренней речи в немецких и русских художественных текстах с позиции прагмалингвистики: монография. – Мичуринск: Изд-во Мичуринского государственного аграрного университета, 2001. – 145 с.

Шолохов М. А. Собрание сочинений в 9 томах. – М.: Художественная литература, 1966.

Feuchtwanger L. Die Füchse im Weinberg. – Berlin, Weimar: Aufbauferlag, 1982. – 955 S.

Heller E. Der Mann, der es wert ist. – München: Th. Knaur, 1997. – 580 S.

Joho W. Aufstand der Träumer. – Berlin und Weimar: Bibliographisches Institut, 1967. – 210 S.

Otto H. Zeit der Störche // Romanzeitung. – 1969. – № 4. – 125 S.

Канд. филол. наук Н.А.Сандыбаева (Шымкент, Казахстан)
nurjamal_2007@mail.ru

ЭТНОСЫ И СУПЕРЭТНОСЫ СОВРЕМЕННОСТИ: СТЕПЕНЬ ПРИТЯЖЕННОСТИ

В современной неустойчивой ситуации «переходного периода» в жизни общества этническая принадлежность является способом вновь ощутить себя частью некоего социального целого, найти психологическую поддержку в устойчивости укорененной традиции. В связи с этим не случайным представляется повышенное внимание к этнической идентификации и самоидентификации и выдвигается предположение, что включение себя в тот или иной этнос зависит от принятия индивидом мифологических по своей природе этнически маркированных посылок и оснований.

В нашем экспериментальном исследовании рассматривается разница между дефинициями слов *казахский* и *казахстанский*, *русский* и *российский*, где дискуссия об употреблении этих понятий (применительно к культуре, государственности, традициям и т.п.) свидетельствует о различных позициях в определении своей общности – по критерию гражданства либо этничности, что, в свою очередь, отражает два реальных исторических процесса: становление гражданской нации в Казахстане и в России (в разные исторические периоды) и

конструирование этнонации на базе существующих или воображаемых этнических различий (чему способствовала в советское время обязательная паспортная регистрация своей национальности «по крови» и т.п.). Выработка этнонима подразумевает и определение других факторов, обособляющих этническую группу: территории, общности происхождения, языка, культуры, экономики и т.д. «Они основаны на строгом различении их внутренних, существенных признаков, географических, этнографических, религиозных, общественных, вообще, культурных особенностей» [Толстой 1995:12]. Эти существенные внутренние признаки, основанные на множестве специфических особенностях, закладывают в сознание народов глубоко укоренившиеся традиции, специфические для каждого этноса правила поведения, ритуализованные формы общения, обусловливая определенные базовые этнокультурные ценности, на которых держится и развивается этнос. Такие традиции, как известно, подобно любой иной форме поведения человека, отражают объективную действительность. С позиции теории пассионарности Л.Н. Гумилева этносы, помимо других отличий, обязательно характеризуются отличающимися стереотипами поведения. «Этносы – члены одного суперэтноса – не всегда похожи один на другой, но всегда ближе друг к другу, чем к этносам других суперэтносов, как по ментальности, так и по поведению» [Гумилев 1995: 33].

О.Д.Волкогонова и И.В.Татаренко указывают на роль языка как основного этнодифференцирующего признака в понятии этнонима. Он (язык) выступает одним из важнейших объективных факторов как складывания этноса, так и его дальнейшего развития. Следует отметить, что язык не только является средством этнической коммуникации, не только формирует особое языковое сознание общности, но и во многом определяет *коллективное бессознательное*. Показательны в этом смысле исследования ученых-психолингвистов с использованием ассоциативных «прямых» и «обратных» словарей. Ассоциативные тезаурусы являются результатами статистической обработки массовых исследований, когда испытуемые носители языка фиксируют свободные ассоциации, возникающие у них в сознании по поводу того или иного слова-стимула. Обратные же словари показывают «поле» понятий уже от «реакции к стимулу», выявляя тем самым круг наиболее существенных и богатых значениями понятий для типичного носителя языка. В результате, ассоциативное поле того или иного слова-стимула помогает воссоздать определенный фрагмент миросозерцания этноса, а сравнительный анализ количества ассоциаций, вызываемых различными словами, делает возможным выделение «*ядра*» современного языка – наиболее значимых понятий в нем.

В этом плане показательным является сравнение наиболее значимых концептов в иерархии выделяемых в «ядре» языкового сознания ценностей, например, для англо-саксонского [Kiss; Залевская], российского [Уфимцева], и казахстанского [Дмитрюк] суперэтносов: на первом месте в английском ядре лексикона оказалось слово «*те*», тогда как в русском языковом сознания «*я*» зафиксировано на 36 месте, а в казахском «*мен*» на 92.

Если признавать различие культур (в самом широком смысле слова) по господствующим системам ценностей: индивидуализм – коллективизм (в зави-

симости от того, что ставится на первое место: индивидуальный самоконтроль или обязательство общественной солидарности), то вывод из анализа «ядра лексикона» очевиден: явно индивидуалистическое самосо-знание англо-саксонского суперэтноса противопоставлено евразийскому – русскому и казахскому – коллективистскому типу сознания.

Литература

Гумилев Л.Н. Историко-философские сочинения князя Н.С. Трубецкого // Н.С. Трубецкой. История. Культура. Язык. М., 1995. С. 31-54.

Дмитрюк Н.В. и др. Этноментальный феномен ядра языкового сознания: ассоциативные исследования в Казахстане // «Вопросы психолингвистики». – М., № 2 (28). – 2016. – С. 132-150.

Залевская А.А. Слово в лексиконе человека: психолингвистическое исследование. – Воронеж, 1990.

Толстой Н.И. Н.С.Трубецкой и евразийство. – М., 1995. С.5-28.

Уфимцева Н.В. Русские: опыт еще одного самопознания / Этнокультурная специфика языкового сознания. М., 1996.

Студ. А.О.Серёгина (Орехово-Зуево)

ВЗАИМОСВЯЗЬ ФУНДАМЕНТАЛЬНОГО ВЫБОРА «ЖИТЬ-НЕ ЖИТЬ» И БИОЛОГИЧЕСКОЙ СИЛЫ ЧЕЛОВЕКА (На примере биографических данных писателя и объема его произведений)

Данная работа опирается на ранее проведённое нами исследование «Детство известных писателей и объём их произведений» и продолжает его основные выводы, согласно которым в самом раннем детстве человек совершает, по эпигенетической теории Э.Эриксона, фундаментальный выбор «жить-не жить» [А.В.Пузырёв, М.А.Андреенко, А.О.Григорян, 2015].

Продолжая это исследование, мы рассмотрим биографии следующих писателей малой прозаической формы: А.Грина и Ф.Сологуба.

А.Грин. Александр Степанович Гриневский родился 11 августа 1880 г. – умер 8 июля 1932 (жил 51 год). Как известно, А.Грин в основном предпочитал рассказы всем другим жанрам.

Супруги Гриневские жили 7 лет без собственных детей, но в 1879, после того как они взяли на воспитание девочку-подкидыша, у них появился свой сын, которого назвали Сашей. Мальчик, к несчастью, не прожил долго. Спустя год у них родился и выжил ещё один мальчик, которого также называют Александром. Родители, пережившие так недавно трагедию, были настолько осчастливлены появлением малыша, что бесконечно баловали его. Сам Грин вспоминает: «Детство мое было не очень приятное. Маленького меня страшно баловали, а подросшего за живость характера и озорство – преследовали всячески, включительно до жестоких побоев и порки». (Варламов А.Н.) Не зная, как вос-

питывать по-другому, родители Александра Степановича то безумно нежили его, то безудержно били.

Писатель К.Г.Паустовский так пишет о детстве Грина: «С ранних лет Грин устал от безрадостного существования. Дома мальчика постоянно били, даже больная, измученная домашней работой мать с каким-то странным удовольствием дразнила сына песенкой:

А в неволе
Поневоле,
Как собака, прозябай!»

Отсутствие умения любить у родителей Александра Грина не могло не сказаться на его жизненной силе. С детства не получая обожания со стороны родителей, писатель испытывал его нехватку.

Ф.Сологуб. Фёдор Кузьмич Тетерников (настоящее имя Сологуба) родился 17 февраля 1863 г. – умер 5 декабря 1927 г. (64 года). Количество произведений малой прозаической формы, написанных Ф.Сологубом, намного превышает количество произведений большой формы.

Когда родился Фёдор Кузьмич, семья его жила бедно, но могла себе позволить жить в собственной квартире до смерти отца семейства. Практически всё детство Феди прошло в семье Агаповых – старинного петербургского дворянского рода, где его мать работала «одной прислугой», выполняя всю чёрную работу по дому, после смерти мужа, в связи с бедственным положением в семье. Устававшая от непосильного труда мать, предпочитала воспитывать Федю поркой.

Будучи 3-х месячным младенцем Федора Кузьмич упал с этажерки, впечатления от этого падения и стали первым его воспоминанием о себе. Узнав об этом случае, напрашивается вывод о том, что ещё не занятая изнурительным трудом мать Сологуба, относилась к своему материнству без должной ответственности.

Вот как О.С.Черносвитова – исследовательница биографии Ф.Сологуба – пишет о его детстве: «Униженное положение матери, ее постоянный страх перед невзгодами жизни и несправедливые нападки на сестру Олю, когда она бывала дома, взбалмошность бабушки и вообще нервная расхлябанность всей семьи не могли не влиять на складывавшийся характер мальчика, от природы глубокого, склонного к анализу. Он чутко наблюдал окружающую жизнь, внутренне страдал за мать и сестру, нередко ощущал приливы ненависти к окружающим, обычно близким и любимым. Сотни раз клялся стать самостоятельным и избавить мать от унизительной работы. Вся эта затаенная душевная работа делала его сдержанным, замкнутым и одиноким. Иногда он прорывался, происходили тяжелые сцены: в основе их лежало полное непонимание ребенка, при котором крик его наболевшей души принимался за грубость. Обычно бабушка с матерью были заодно против него или же мать замолкала и уходила на кухню. Нередко такие вспышки заканчивались наказаниями, которые мать считала необходимым воспитательным приемом для искоренения грубости и дурного ха-

рактера. Сначала наказания больно били по самолюбию, возмущали всю душу ребенка и окрашивали в мрачные цвета окружающую жизнь».

Нервное положение семьи, постоянные унижения и порки сказались психике Ф.Сологуба, сформировав у него глубокий комплекс. Это оказало своё влияние и, впоследствии, писатель испытывал нехватку жизненных сил.

Имеющиеся биографические материалы позволяют говорить о том, что детство А.Грина и Ф.Сологуба не было наполнено любовью и счастьем и, как было отмечено, данные писатели тяготели к малой прозаической форме, что стало последствием нехватки сил у писателей в зрелом возрасте. Таким образом, мы можем утверждать, что от характера протекания детства зависит количество прожитых писателем лет жизни, его биологическая сила (в данном случае недостаточная) и общее здоровье.

Список использованной литературы:

Варламов А.Н. Александр Грин Жизнь Замечательных Людей: [Электронный ресурс] / Электронная библиотека modernlib.ru. – URL: http://modernlib.ru/books/varlamov_aleksey_nikolaevich/aleksandr_grin/read (дата обращения: 14.04.2018)

Паустовский К.Г. Жизнь Александра Грина [Электронный ресурс]. – URL: http://paustovskiy-lit.ru/paustovskiy/public/zhizn-aleksandra-grina.htm (дата обращения: 14.04.2018)

Пузырёв А.В., М.А.Андреенко, А.О.Григорян. Детство известных писателей и объём их произведений // Язык и мышление: Психологические и лингвистические аспекты: Материалы XV-й Международной научной конференции (Орехово-Зуево, 13-15 мая 2015 г.) / Отв. ред. проф. А.В. Пузырёв. М.: Ин-т языкознания РАН, Институт русского языка РАН; Орехово-Зуево: ГОУ ВО МО «Московский государственный областной гуманитарный институт», 2015. С. 77-91.

Сологуб Ф. Канва к биографии [Электронный ресурс]. – URL: http://www.fsologub.ru/text/fedor-sologub-kanva-k-biografii.html (дата обращения: 14.04.2018)

Черносвитова О.С. Материалы к биографии Фёдора Сологуба [Электронный ресурс]. – URL: http://www.fsologub.ru/text/chernosvitova-materialy-k-biografii-fedora-sologuba.html (дата обращения: 14.04.2018)

Канд. филол. наук Н.А.Филатова (Орехово-Зуево)
ninafilatova@live.ru

ГАЛЛИЦИЗМЫ В СЛОВАРНОМ СОСТАВЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И НЕКОТОРЫЕ ТРУДНОСТИ ИХ ИЗУЧЕНИЯ.

Российская история XVIII-XIX веков свидетельствует о том, что в этот период изменялось не только экономическое и политическое лицо России, изменениям подвергался и русский язык. Проведение Петром I военных и админи-

стративных реформ привело к появлению в русском языке огромного количества иностранных слов, в том числе из французского языка. Екатерина II, восхищавшаяся французской культурой и дружившая с Вольтером и Дидро, предоставила иностранцам, работающим в России, невиданные экономические льготы. В Россию хлынула «французская волна». Галлицизмы употреблялись не только в дворянских салонах, но и широко проникали в литературный язык.

Галлицизмы – слова, заимствованные непосредственно из французского языка, а также такие, для которых он явился языком-посредником.

При изучении французских заимствований возникает ряд вопросов, связанных с определением этимологии отдельных галлицизмов, разграничением источников их происхождения и источников заимствования, языков-посредников и степени их влияния на формальный и семантический облик лексемы. Решение этих вопросов позволило бы установить прямую или косвенную принадлежность галлицизма французскому словарю, что в свою очередь способствовало бы определению общего объема изучаемой лексики в словарном составе русского языка. Кроме того, подобные данные представляли бы интерес для дальнейших исследований в области выявления специфики взаимодействия разносистемных языков.

Но для языковой ситуации России XVIII века эта задача осложнена рядом объективных и практически неразрешимых трудностей, среди которых многоконтактность русского языка с рядом европейских, параллельное функционирование многих лексем в ряде языков, неоднократность их вхождений в русский язык (зачастую из разных языков-источников). Поэтому как в исследованиях, так и в лексикографических источниках встречается немало расхождений по поводу принадлежности ряда лексических единиц тому или иному словарю. Для значительной части лексики установить источник заимствования не представляется возможным.

Существование вариантных форм находится в полном соответствии с высказыванием А. И. Соболевского: «При том смешении влияний, какое было на Московскую Русь XVII и первой половины XVIII в., в русском языке появляются в одно и то же время иноязычные лексические средства, имеющие приметы польского, немецкого, голландского посредничества: *магази́н* (из фр. *magasin* или нем. *Magasin*), *магазейн* (из гол . *magazijn*), *мага́зин* (из польск. *magasyn*) (Соболевский, 1904, с. 8).

Большое число французских слов, заимствованных голландским, английским, немецким, польским языками становится достоянием международной лексики. Поэтому в русском языке XVIII века наряду с вариантом, близким к французскому, встречаются формы, восходящие к другим европейским языкам.

Литература

Соболевский А.И. Разбор сочинения Н.А.Смирнова. – СПб, 1904.

ЛОГИКО-СТРУКТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ *ЯЗЫК И МЫШЛЕНИЕ*

Магистр И.М.Алиханова, магистр Г.Т.Юсупова (Шымкент, Казахстан)
irada.irada1985@mail.ru ; Guzal.Yussupova@inbox.ru.

К ВОПРОСУ О СООТНОШЕНИИ ЯЗЫКА И ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ

Мышление неразрывно связано с языком и речью, однако эта связь достаточна сложна. По сей день наиболее непостижимой и столь же притягательной для изучения со стороны языкознания, психологии, лингвистики, психолингвистики, логики и прочих наук является тема соотношения языка и человеческого сознания. Даже не зная законов, по которым осуществляет свою работу мышление, и только примерно догадываясь, как осуществляется наша речевая деятельность, мы нисколько не сомневаемся, что мышление и язык связаны между собой. Сколько раз в жизни каждому из нас доводилось сообщать кому-либо некую информацию. В данном случае, процесс говорения имеет целью породить процесс понимания у получателя информации. Но существуют случаи, когда мы используем язык не для передачи информации другим людям, а для организации собственного мыслительного процесса: тихонько, шепотом или "про себя" проговариваем слова, а иногда и целые предложения, пытаясь что-то уяснить или понять. И что примечательно – получается. Зачастую мысль, облеченная в слова, как бы материализуется в нашем сознании и становится ясной и понятной. «..Язык – это, с одной стороны, социальный продукт речевой способности, с другой – совокупность необходимых условий, усвоенных общественным коллективом для осуществления этой способности у отдельных лиц». «Язык есть система знаков, выражающих идеи» [Фердинанд де Соссюр, 1998, с. 21].

"Сознание – высшая, свойственная человеку форма обобщенного отражения объективных устойчивых свойств и закономерностей окружающего мира, формирования у человека внутренней модели внешнего мира, в результате чего достигается познание и преобразование окружающей действительности" [Столяренко Л.Д., 2010, с.228]. Таким образом, мышление является составляющей сознания и соответственно включено в его процессы.

Как язык, так и мышление не являются неизменными по своей сути. На протяжении всей жизни человека они подвергаются качественным изменениям, причем на каждом возрастном этапе приобретают свои особенности. На первый взгляд кажется очевидным связь языка и мышления. Но так ли это на самом деле? Можем ли мы ответить на этот вопрос? По мнению Ф. де Соссюра, мышление в его психологическом отношении – это бесформенная и смутная масса, которая похожа на туманность, где ничто не разграничено. «Нет предустановленных идей, и нет никаких различений до появления языка» [Ф.де Соссюр, 1998, с. 109]. А звуковая субстанция – это не более чем пластическая материя, которая в свою очередь делится на отдельные частицы, могущие служить необходимыми для мысли «означающими». У него роль языка по отношению к мысли

совсем не заключается в создании материального звукового средства для выражения идей. Здесь скорее язык служит неким посредником между мышлением и звуком и притом таким образом, что их объединение неизбежно приводит к обоюдному разграничению единиц. И тогда мышление, которое по своей природе хаотично, вынуждено уточняться, разлагаясь. «Язык можно также сравнить с листом бумаги: мысль – его лицевая сторона, а звук – оборотная; нельзя разрезать лицевую сторону, не разрезав и оборотную; так и в языке нельзя отделить ни мысль от звука, ни звук от мысли…» [Ф.де Соссюр, 1998, с. 110].

Однако советский психолог Л.С. Выготский в своей работе «Мышление и речь» указывает на то, что нельзя отождествлять слово и мысль.

Л.С. Выготский считает, что отсутствие речи и «представлений» являются основными причинами того, что между антропоидом и самым наипримитивнейшим человеком существует величайшее различие. В подтверждение своих слов он приводит цитату Келера: «Отсутствие этого бесконечно ценного технического вспомогательного средства (языка) и принципиальная ограниченность важнейшего интеллектуального материала, так называемых "представлений", являются поэтому причинами того, что для шимпанзе невозможны даже малейшие начатки культурного развития". "Люди живут не только в объективном мире и не только в мире общественной деятельности, как это обычно полагают; они в значительной мере находятся под влиянием того конкретного языка, который стал средством выражения для данного общества. Было бы ошибочным полагать, что мы можем полностью осознать реальность, не прибегая к помощи языка, или, что язык является побочным средством разрешения некоторых специальных проблем общения и мышления. На самом же деле “реальный мир” в значительной степени бессознательно строится на основании языковых норм данной группы... Мы видим, слышим и воспринимаем так или иначе те или другие явления главным образом благодаря тому, что языковые нормы нашего общества предполагают данную форму выражения» [Л.С.Выготский, 1999, с. 82]. Познание закономерностей окружающего мира, умственное развитие человека совершается путем усвоения знаний, выработанных человечеством в процессе общественно-исторического развития и закрепленных с помощью языка, с помощью письменной речи. Язык в этом смысле есть средство закрепления и передачи от поколения к поколению достижений человеческой культуры, науки и искусства. Каждый человек в процессе обучения усваивает знания, приобретенные всем человечеством и накопленные исторически.

В целом, мышление – высшая форма отражения мозгом окружающего мира, наиболее сложный познавательный психический процесс, свойственный только человеку. Человек много знает об окружающем его мире. Он знает химический состав далеких звезд, ему знаком мир элементарных частиц, он познает законы высшей нервной деятельности, он знает о существовании рентгеновских лучей, ультразвуков, хотя не имеет возможности воспринимать все это. Человек отражает в сознании не только предметы и явления, но и закономерные связи между ними. Речь имеет общественно-историческую природу. Люди всегда жили и живут коллективно, в обществе. Общественная жизнь и коллективный труд людей вызывают необходимость постоянно общаться, устанавливать

контакт друг с другом, воздействовать друг на друга. Это общение осуществляется при помощи речи. Благодаря речи люди обмениваются мыслями и знаниями, рассказывают о своих чувствах, переживаниях, намерениях.

Литература

Соссюр, Ф. де. Курс общей лингвистики. – М.: Издательство “Логос”, 1998. 432 с.

Столяренко Л.Д. Основы психологии. – Ростов-на-Дону: “Феникс”, 2010. 672 с.

Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Издательство “Лабиринт”, 1999. 352 с.

Т.В. Балыкина-Милушкина, А.И. Балыкин (Москва)
b2000t@yandex.ru

ЛОГИКО-СТРУКТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ЯЗЫКА И МЫШЛЕНИЯ УСПЕШНЫХ СПОРТСМЕНОК В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ГИМНАСТИКЕ

Ключевые слова: логико-структурный подход, мышление, язык и общение, спортсмен, художественная гимнастика.

Актуальность исследования логико-структурных компонентов языка и мышления спортсменок вытекает из современного периода развития олимпийского движения, для которого характерны, прежде всего, активный способ познания мира субъектом спорта как профессионалом, который проявляется как удовлетворение интереса к определенному виду спорта, достижение высоких спортивных результатов на соревнованиях и максимальное раскрытие индивидуально-личностного и творческого потенциала.

Стоит также отметить, что проблема успешного мышления профессионала – одна из актуальных проблем философии, психологии, лингвистики, педагогики и других смежных наук, где разнообразные подходы, теории и методические культурные принципы сплетаются в различные картины и в то же время описывают нечто целое, предполагающее развитие межнаучных связей и новых межсистемных реальностей. Поиски истоков успеха, а также попытки объяснить данный феномен делались во все времена и не прекращаются до сих пор. Несмотря на столь долгое внимание к проблеме, не все ее аспекты до конца раскрыты, поэтому исследования в этой области продолжаются.

Мы в своей статье попробуем выявить единицы, структурные компоненты, особенности связи и отношений языка и мышления успешных спортсменок в художественной гимнастике, опираясь, прежде всего на культурные традиции научных подходов, утверждающих, что мышление – это активный способ познания мира, который отражается в теоретических понятиях и влияет на действующего человека. Перспективной представляется позиция А.В.Пузырёва, в процессе развития субстратной методологии А.А.Гагаева [А.А.Гагаев, 1991]

применительно к лингвистике предложившего выделять пять ступеней сущности языка, в качестве которых выступают уровни мышления, языка, психофизиологии, речи и общения.

Приведем ряд высказываний, представляющих культурную традицию в понимании мышления: «Мышление – активный процесс отражения объективного мира в понятиях, суждениях, научных теориях, гипотезах…» [А.А.Ивин, 1997, с. 114]. «Мышление – есть опосредованное, обобщенное отражение действительности человеком в ее существенных связях и отношениях» [Общая психология, 1981, с. 238]. «Мышление – это социально обусловленный, неразрывно связанный с речью психический процесс поисков и открытия существенно нового, процесс опосредованного и обобщенного отражения действительности…» [О.К.Тихомиров, 1984, с. 25].

Известно, что огромный вклад в изучение природы мышления был сделан С.Л.Рубинштейном, по мнению которого начальным моментом мыслительного действия является проблемная ситуация, и мыслительный процесс – это обобщения, выраженные в понятиях как специфическом содержании мышления [С.Л.Рубинштейн, 1958, с. 25]. В отличие от С.Л. Рубинштейна Л.С. Выготский в работе «Мышление и речь» основным содержанием мышления в вопросе соотношения речи и мышления полагает «слово», а в качестве ведущего детерминирующего фактора развития мышления – культурно-исторические условия и особенности социальной среды, в которую включен человек [Хрестоматия по общей психологии, 1981, с. 153].

Применительно к лингвистике – в рамках системного подхода к языку – как уже говорилось, выделяется пять ступеней сущности языка: мышление, язык, психофизиология, речь и общение. Под мышлением при этом понимается познавательная по функции психическая деятельность человека, в результате которой достигается новое знание. Язык – это система языковых знаков и правил их использования. Уровень психофизиологии соответствует превращению языка в речь посредством совокупности психофизиологических процессов. Уровень речи – это то, во что превращается язык, это то, в чём он материализуется. Речь – это та реальность, которая обладает материальными признаками, это то, что предстаёт «в виде движущихся слоёв воздуха». Коммуникация как одна из разновидностей общения означает взаимодействие людей с помощью знаковых средств языка, но не любое такое взаимодействие. Это взаимодействие, вызванное потребностями совместной деятельности и направленное на значимое изменение в состоянии, поведении и личностно-смысловых образованиях партнёра [А.В.Пузырёв, 2014, с. 505].

В методической и научной литературе по теории и методике физической культуры и гимнастике основное внимание уделяется проблемам физической, технической и тактической сторонам подготовки спортсменов. Отличительной особенностью художественной гимнастики является связь технических движений с музыкой их красота и грациозность, а также эмоциональная выразительность. В художественное движение включаются шаги, повороты, вращения, прыжки; при этом создаются композиции, сочетающиеся с определенной музыкой [Л.А.Карпенко, 2003, с. 58-64]. Пуни А.Ц., Марищук В.Д., Ганюшкин А.Д.

и другие изучали проблемы успешного спортсмена через призму предстартовых состояний, мотивации и саморегуляции, однако структурные аспекты мышления и языка спортсмена, их особенности остаются еще малоизученным [Психология, 1984].

Опираясь на вышеперечисленные междисциплинарные традиции научных подходов в теоретическом исследовании, мы для эмпирической части своей работы, выбрали следующие методы:

• наблюдение, как целенаправленное восприятие использования гимнасткой в своей речи профессиональных терминов по художественной гимнастике;

• психоло-педагогическое тестирование для определения мотивационной компоненты и описание цели предстоящего соревнования;

• анализ результатов соревновательной деятельности;

• беседа с применением БОС АПК «ИПЭР®-1К» по выявлению психоэмоциональной напряженности на основных элементах выполняемой программы с предметами.

В обследовании участвовали спортсменки из Центра олимпийской подготовки по художественной гимнастике ГБУ «МГФСО» Москомспорта в возрасте от 13 до 15 лет. Для того, чтобы приступить к анализу полученных результатов, используя логический подход, мы определили круг специалистов, которые участвуют в профессиональном становлении спортсмена. Невозможно без квалифицированного общения и развития логико-структурного компонента языка коммуникации гимнасток быть успешным в учебно-тренировочной и соревновательной деятельности (рис. 1).

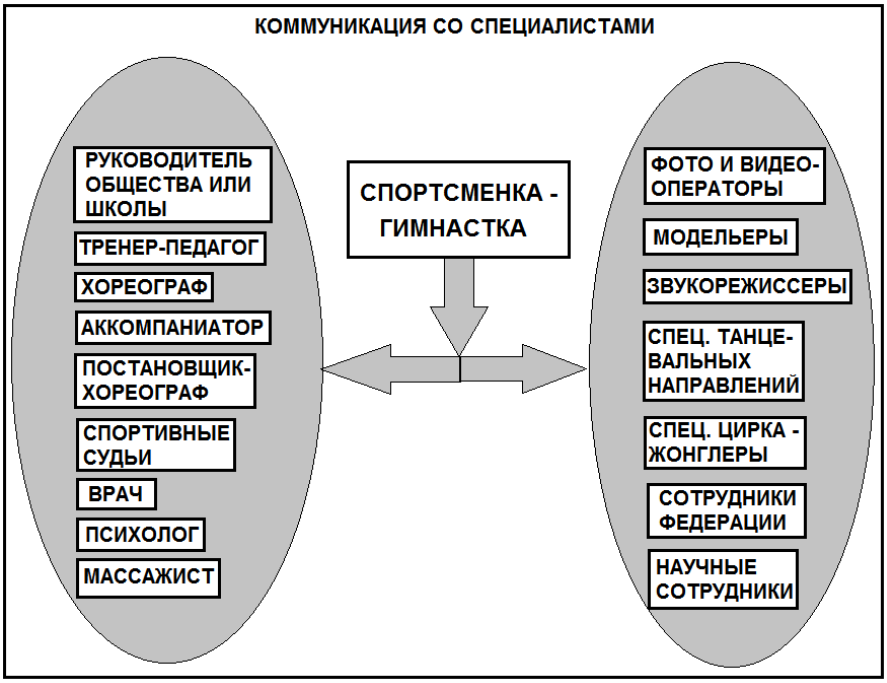


Рис. 1. Специалисты, участвующие в коммуникации со спортсменкой по художественной гимнастике и осуществляющие учебно-тренировочную, соревновательную и административную подготовку.

В таблице 1 представлены результаты структурных компонент мышления (средний балл группы) гимнасток участвующих в таких соревнованиях, как Открытый чемпионат ГБУ МГФСО Москомспорта и Первенство Москвы. Спортсменки были разбиты на две группы: «успешные» – спортсменки, которые заняли первое, второе и третье места и «неуспешные» – спортсменки, которое не заняли призовые места.

Таблица 1

Показатели структурных компонент мышления успешных спортсменок художественной гимнастики

№	Показатели	Успешные гимнастки (n=12)	Неуспешные гимнастки (n=14)
1	Мотивация достижения	25	19
2	Учебно-тренировочный процесс	38	23
3	Взаимоотношение с тренером	10	4
4	Соревнование	15	8
5	Элементы программ (обруч, мяч, булава)	60	36

Полученные результаты нашего исследования помогут лучше понять влияние роли слов и мышления в развитии произвольной регуляции функции двигательного действия спортсменок по художественной гимнастике.

Литература:

Гагаев А.А. Теория и методология субстратного подхода в материалистической диалектике / Гагаев А.А. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 1991. – 308 с.

Ивин А. А. Словарь по логике / Ивин А. А. Никифоров А. Л. – М.: Туманит, изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 384 с.

Карпенко Л.А. Художественная гимнастика: учебник для тренеров преподавателей и студентов ИФК / под. общ. ред. Л.А. Карпенко – М.: ГАФК им. П.Ф. Лесгафта, 2003. – С. 58-64.

Общая психология /Под ред. В.В,Богословского и др. 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1981.

Психология : учебник для техникумов физической культуры / Ред. А.Ц. Пуни. – Москва : Физкультура и спорт, 1984. – 255 с.

Пузырёв А.В. О системном подходе в лингвистике : учебное пособие для студентов филологических специальностей. – М. : ВНИИгеосистем, 2014. 520 с. (серия «Библиотека духовной культуры», вып. 47).

Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования/ С.Л.Рубинштейн. – М.: Изд-во Академии наук СССР, 1958.

Тихомиров О. К. Психология мышления: Учебное пособие / Тихомиров О. К. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 272 с.

Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, В.В.Петухова – М.: Изд-во Моск.ун-та, 1981. – С. 153.

Докт. филол. наук Г.В.Векшин (Москва)
philologos@yandex.ru

СТИЛИСТИЧЕСКАЯ ОКРАСКА ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ КАК ДЕЙКТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО (К основаниям «Живого стилистического словаря русского языка»)[1]

Начну с напоминания о том, что значение знака – это память о контекстах его употребления, **опыт** коммуникативной деятельности, предпосылаемый конкретному речевому акту и тем более тому знанию, которое является «на выходе» акта общения. Этот опыт, запечатленный в семантике языка, и состоит в знании готовых, обобщаемых, **типических контекстов** жизни человека, вещей и действий (вербальных, а в широком понимании языка – и невербальных).

Употребление знака, формирующее его основной смысл, во многом обусловлено употреблением самой вещи, которую знак обозначает: словосочетание *сидеть на стуле*, несомненно, более употребительно, чем *сидеть под стулом* и, тем более, *сидеть из стула*. И причина здесь в том, что реальность дает мало оснований для второго сочетания и не дает никаких для последнего (эту ядерную область значения удобнее всего называть предметно-логической семантикой или денотативно-сигнификативным значением).

Дополнительный к основному смысл, часто называемый коннотативным, формируется уже исключительно благодаря устойчивому употреблению самого знака (а не обозначаемой вещи) в типических контекстах общения. Если фразу разглядывающего фотографии: *Это не мать, а бабушка* – легко понять как установление соответствия слова денотату, то фразу: *это не мать, а мамаша* – можно понять только как поправку к способу наименования: 'этот человек для меня не тот, кого принято называть жестковато-официально *мать*, а тот, кого называют ласково-пренебрежительно, в простонародном духе: *мамаша*'. Эти дополнительные смыслы создаются деятельностными ситуациями и сценариями социума и его культуры, конвенциями поведения и общения, традициями, укладом жизни, убеждениями и предубеждениями большинства, их ритуалами и – лишь косвенно – наиболее общими, ассоциированными с этими ситуациями стандартными целями поступков, т.е. всего того, что в итоге может быть представлено как сегменты, рубрики, слои социокультурного пространства.

Стилистическая окраска языковых единиц формируется на основе **индексальной** способности языкового знака: средства, устойчиво употребляемые в данной среде и для реализации соответствующих этой среде стандартных коммуникативных ролей, становятся ее *индикаторами*. То, на что указывает стилистическая окраска языковых единиц, – не реальные статусы и цели говорящего, а его коммуникативные *имиджи*, в пределе – маски: «близкого человека» в

[1] Работа выполнена при поддержке РФФИ (грант 17-04-00421).

родо-бытовой сфере; «исполняющего обязанности» в служебной; «политически ангажированного» в идеологической; «ученого» в научной, «верующего» в религиозной и «сочинителя» в художественной; для неуниверсальных типических контекстов – роли «интеллигента», «учителя», «мужчины» и т.д.). Стилистические окраски функционируют не столько как способы реализации целей, сколько их манифестанты. В основе своей это знаки соблюдения коммуникативных конвенций культуры, условные сигналы социокультурного соответствия среде и роли – того, как положено, принято говорить в типической ситуации общения. Наукообразный текст не равен научному, а рифмованный и насыщенный поэтизмами текст еще не обеспечивает эстетического воздействия. Безусловно, это не отменяет возможности и даже целесообразности применения стилистически окрашенных единиц для решения соответствующих задач, однако успех в достижении, например, научной цели обеспечивается применением приемов, тактик и стратегий языка науки – строгостью логических операций и доказательностью выводов, а не концентрацией терминообразных языковых средств и исключением разговорных выражений; ср.: [Долинин 1987, с. 75]. Заметим, к тому же, что стилистическая семантика множества (едва ли не большинства) текстов образуется комбинацией и даже конфликтом разнородных окрасок, что само по себе служит тактическим приемом при решении коммуникативных задач (ср., например, использование разговорных единиц как средств интимизации и внушения доверия при решении идеологических задач) и напоминает об абсурдности формулировки об употреблении языковых единиц в некоем «стиле»: языковые знаки употребляются в контекстах, а стили – лишь результат этого употребления.

Стилистическая окраска – это ощутимый носителями языка и культуры «отпечаток», устойчивый «привкус» среды обитания средства литературного языка – часть семантики языковых единиц разных уровней, периферийная по отношению к основному (предметно-логическому, денотативно-сигнификативному) значению, которая формируется за счет традиционного употребления данной единицы в типических социокультурных и модально-оценочных ситуациях и для исполнения характерных для них ролей.

Типология социокультурной среды предполагает выделение следующих видов контекстов:

1. **Уникальные нетипические** контексты (эти контексты могут обладать известной устойчивостью, но число вовлеченных в них участников общения ничтожно мало или недостаточно для обретения такими контекстами общекультурной значимости; к их числу относятся контекст жизни конкретной семьи, отдельной «компании» или конкретной личности, типологические черты которых могут быть выделены только на более высоком уровне);

2а. **Универсальные типические** контексты (такие, которые неизбежно определяют жизнь и поведение любого носителя данной национальной культуры). Для русской социокультуры таковыми являются контекст *родо-бытовых* отношений (интимного общения и познания) в его отличии от дистантной общественно-институализированной («книжной») коммуникации: среды *государства* как *государственно-правовых и служебных* отношений (осуществления

государственной власти – объективный полюс среды) и *политико-идеологических* отношений (поддержания и перераспределения власти – субъективный полюс среды); и три контекста, обеспечивающих познавательную деятельность и формируемых ею, – *науки* (рационально-логического освоения вещей), *религии* и *искусства* (объективный и субъективный «полюса» иррационального освоения физического и метафизического мира). Т.е. всего 6 социокультурных деятельностных (2 и 3 типы) и деятельностно-познавательных 1-й и последние 3 типа) контекстов, в которые неизбежно вовлечен каждый.

2б. **Неуниверсальные типические** контексты (такие, которые определяют жизнь и поведение значительной части общества, но не обязательно охватывают жизнь каждого из его членов). Так, на фоне неспецифичных выделяются *социально-сословные* контексты (буржуазный, крестьянский, аристократический, люмпен-пролетарский, интеллигентский и др.); *профессионально* специфичные (среда программистов или школьно-учительская среда и т.п.); *территориально* специфичные (Русский Юг, Петербург и т.д.); *гендерно* специфичные (контексты мужского и женского общения); *возрастные* (контексты общения пожилых, детское общение и др.); *хронологически* специфичные (архаичные разных эпох, современные, новейшие контексты); *ксенологически* специфичные (контексты, актуализирующие противопоставление своего, национального, и чужого, инокультурного); *жанрово* специфичные (типические ситуации в их соотнесении с типическими целями и типическими средствами и ритуалами общения). Для современной русской культуры эти 7 видов неуниверсальных типических контекстов, очевидно, наиболее значимы, притом что их ряд принципиально не закрыт, поскольку всегда можно ожидать усиления влияния какого-либо другого типа контекстов, в настоящее время оказывающих незаметное воздействие на традиционную структуру общения.

Модально-оценочные контексты, будучи тесно связаны с характером межличностных отношений, в меньшей степени поддаются строгой дифференциации и типизации. Некоторые из передаваемых языком важных модально-оценочных значений (например, значение реальности/нереальности) обеспечиваются непосредственно референциальным (денотативным) сегментом действительности и не связаны с типичными ситуациями общения, а значит – не находят отражения в сфере стилистической окраски. Другие достаточно сильно привязаны к жанровым сценариям поведения (разговор равных – и старшего с младшим, начальника с подчиненным и т.п.: разговор близких – чужих; агрессивный – доброжелательный и т.д.) Выделяются *4 основных модально-оценочных контекста*, формирующих модально-оценочный компонент стилистической окраски: это значения 1) желательности/нежелательности; 2) важности/ неважности; 3) интимности (близости) / отстраненности; 4) примирительности / агрессивности.

Стилистическая окраска выполняет две **функции** – 1) **номинативную** и 2) **дейктическую**. Как номинативное средство она *называет, обозначает* те сферы и ситуации общения, в которых «обретается», привычно обнаруживается конкретный денотат. В качестве дейктического средства стилистическая окраска используется, чтобы *указать* на ту среду, те типизированные контексты, в

рамках которых «позиционируется» сам говорящий.

Как дейктическое средство стилистическая окраска выполняет две взаимосвязанных, но не обязательно реализуемых одновременно функции: 1) сигнализировать о той типической *среде*, в которой происходит общение или указывать на сторонний контекст, актуализируемый в данном акте общения, – как бы «привносимый» в конкретный контекст извне; 2) сигнализировать о типической *речевой роли* говорящего (его коммуникативно-статусном амплуа), а также указывать на актуальность некоторой дополнительной речевой роли для данного сообщения и текста.

В результате конкретные картины социокультурного контекста и речевой роли говорящего, воссоздаваемые в тексте, оказываются обычно не выдержанными в одной «тональности», а исполненными в комбинированной семантике, мазками разных социокультурных и эмоциональных красок, путем их соединения и взаимодополнения (того, что иногда неудачно называют «смешением стилей» – как будто стилистические окраски могут заменять одна другую лишь по ошибке, а человеку в его поведении приносит успех лишь единообразие).

Средства, стабильно употребляемые для воплощения данной роли в соответствующем контексте, «намагничиваются» соответствующей ролевой функцией и переносят ее в язык, создавая пласты стилистически окрашенных средств языка. Однако это вовсе не значит, что язык предписывает всякий раз обозначать эту роль при решении соответствующих коммуникативных задач. Так, даже в стилистически консервативной официально-деловой среде начальник может сказать подчиненному о полученном им деловом письме вовсе не деловым тоном: *Я не въезжаю, чего они от нас хотят*, – и это совсем не повредит решению им деловых задач. Это будет, однако, означать, что в данной ситуации говорящий не хочет подчеркивать официальный контекст, а напротив, указывает на простые, человеческие, дружеские отношения между ним и слушающим или подчеркивает, что всерьез, как деловое событие, получение данного письма он не рассматривает. (А такое поведение, кстати, может облегчить решение деловых вопросов.) Если в бытовой среде, на кухне за ужином, отец семейства скажет: *Я не в курсе ситуации по этому запросу*, – то это, очевидно, будет означать, что он напоминает домашним о своем деловом статусе, о роли чиновника и/или что предмет речи или контекст рассматриваются им как требующие делового тона. Важно, однако, что и та и другая фразы могут быть использованы во вторичной семантической функции: сказаны в порядке шутки, языковой игры, т.е. введены в порядке экспрессивного приема, – чтобы, например, разрядить обстановку или, лицедействуя, притвориться простаком, деловым человеком и т.п. И эти вторичные функции стилистических окрасок в речи чрезвычайно востребованы.

Понимаемая таким образом стилистическая семантика языковых единиц должна стать предметом полного **лексикографического описания**. Эту цель преследует коллектив под рук. А.А.Кретова, с 2017 года работающий над созданием электронного «Живого стилистического словаря русского языка». Специфика проекта – в его установке на автоматизацию процесса выявления изменчивой стилистической характеристики слова и фразеологизма в зависи-

мости от меняющихся контекстов посредством автоматического анализа больших неразмеченных текстовых коллекций, в частности формируемых с помощью поисковых систем, а также специальных корпусов. Реализация проекта позволит обеспечить пользователю электронных устройств оперативный доступ к достоверной и актуальной информации о стилистическом статусе слова – характере его социокультурного и эмоционально-ситуативного бытования и динамике его исторического изменения.

Литература

Векшин Г.В. Основы стилистической семантики: учебное пособие / Г.В.Векшин, С.А.Гейченко. – М. : МИРЭА, 2017.

Долинин К.А. Стилистика французского языка. – М.: Просвещение, 1987.

Аспирант Н. И. Думнова (Орехово-Зуево)
ndumnova@hotmail.com

КАКИМ ЯЗЫКОМ «ПОЛЬЗУЕТСЯ» МЫШЛЕНИЕ?

Гипотеза о языке мышления ‘The Language of Thought Hypothesis (LOTH)’ описывает умственную деятельность как форму языка. Гипотеза была разработана Джерри Фодором [Fodor, 1975, с. 214]. Она утверждает, что мышление взаимодействует с языком, который схож по структуре с природными языками, где строй «слов» вместе с синтаксическими и семантическими правилами составляют смысл предложений и эти конструкты создаются по аналогии с компьютерной «логикой» [Aydede, 1998].

Основные черты:

• ментальные образы структурированы;

• части эти структур трансферабельны, т.е. могут появляться в различных представлениях ‘representations’;

• ментальные образы обладают композиционной семантикой ‘compositional semantic’. Это означает, что значение сложных образов может быть извлечено из их составляющих.

Язык мышления, который еще называют «Ментализом» обладает структурой естественных языков. Предложение составляется из нескольких частей, которые сами обладают значениями, но в совокупности приобретают еще больший смысл. Различные части одного предложения могут появляться и в другом, имеющим совершенно другой смысл. Гипотеза языка мышления по Фодору предполагает, что человеческий мозг обладает языком, который весьма схож с естественным.

Целью гипотезы является объяснить как такие явления, как желания, убеждения, мнения реализуются физически. Фодор предлагает компьютерную модель человеческого разума. Мысли рассматриваются как серии операций, использующие синтаксические аспекты языка в то время, когда они образуются.

Гипотеза не объясняет такие явления как опыт ‘experience’, сенсорные процессы ‘sensory processes’, мечты ‘dreaming’ и т.д. тем не менее, некоторые исследователи думают, что может быть несколько различных языков, которые будут ответственны за другие процессы, не охваченные языком мышления [Fodor, 1983].

Существенным отличием от обычных языков является то, каким образом язык представлен. Естественные языки используют оптические/зрительные или акустические/звуковые механизмы. Язык мышления реализуется только за счет нейронных образований [Beckermann, 1997, с. 384].

Аргументы в пользу гипотезы языка мышления

Для первого аргумента Фодор проанализировал существующие модели для представления мыслительного процесса и сделал вывод о том, что только некоторые подходящие модели являются вычислительными, и что по этой причине вычислительные модели должны как минимум рассматриваться годными до момента создания лучшей модели.

Производственный аргумент заявляет, что поскольку может быть бесконечное множество ментальных состояний, и люди обладают ограниченным объемом «памяти», должен существовать какой-то способ воспроизводства этих состояний из набора разрозненных элементов. Поскольку единственным способом осуществить это, согласно Фодора, - это использовать комбинаторный синтаксис и композиционную семантику, человеческое сознание должно производить вычислительные процессы, основанные на этих концептах, чтобы сформировать такие состояния.

Аргумент систематичности говорит о том, что пропозициональные установки систематичны. Это можно объяснить таким примером:

• «Джульетта любит Ромео» ‘Juliette loves Romeo’

• «Ромео любит Джульетту» ‘Romeo loves Juliette’

Два предложения содержат одни и те же компоненты, имеют одну и ту же структуру, смысл меняется только за счет того, каким образом организованы его составляющие.

Аргументы против гипотезы языка мышления

Дэниел Деннетт говорит о том, что могут существовать пропозициональные установки без соответствующего определенного ментального состояния. Примером может выступить шахматная программа и пропозициональная установка «Я думаю, скоро мне нужно ходить ферзем» ‘I think I should get my queen out early’, что описывает стратегию игры в шахматах. Он утверждает, что даже такие шахматные программы обладают четкими представлениями об игре, но не обладают представлениями об упомянутых выше пропозициональных установках. Основываясь на примере с шахматами, Деннетт пытается показать, что довольно много систем могут являться случаями, когда ложное восприятие определенного ментального состояния для пропозициональных установок как в примере выше, появляются вне системы. Также он говорит о том, что существуют примеры с вычислительной техникой, к примеру, четкие представления о состояниях, которые не принадлежат ни к

одной из пропозициональных установок. Он упоминает о низком уровне автоматических операций в компьютере.

Сторонники элиминативного материализма, как П. Чечлэнд, утверждают, что подобных дискретных ментальных состояний, описанных в гипотезе, в неврологии не существует. Напротив, они утверждают, что нейроны с их потенциалом действия недискретны, поэтому мыслительные операции не могут осуществляться как дискретные ментальные состояния [Churchland, 1987, с. 233-236].

Коннективисты предлагают альтернативную гипотезу, в которой сознание субъекта состоит из сети нейронов, а не системы, продуцирующей язык. Такое заявление было вызовом, поскольку первый аргумент Фодора утверждает, что не существует иных моделей, которые могут объяснить функции сознания, кроме языка мышления. Некоторые коннективисты - сторонники теории языка мышления совместили две точки зрения и показали, что язык мышления может быть встроен в нейронную сеть.

Как язык влияет на мышление

Лера Бородитски провела серию экспериментов с целью определить каким образом человеческий язык влияет на то как мы думаем. Вопрос, на который она попыталась ответить «Влияет ли язык, на котором вы говорите на то, как вы думаете об окружающем мире?». В ее экспериментах она использовала носителей английского языка и носителей мандаринского диалекта китайского языка, поскольку в этих языках категория времени описывается по-разному. В английском языке время описывается как будто оно представлено горизонтально (лучшие времена впереди ‘good times ahead of us’, тяжелые времена позади ‘hardships behind us’), когда в мандаринском время описывается «вертикально» (например «выше» и «ниже», когда говорится о событиях в прошлом и будущем). В эксперименте испытуемым предлагалось посмотреть на рисунок (см. Рис.1), а затем ответить на вопрос о времени (например, «март перед апрелем»). Результаты исследования показали, что англоговорящие испытуемые могли быстрее ответить на вопрос, если перед их глазами был горизонтальный пример, а говорящие на мандаринском, когда видели вертикальный пример [Boroditsky, 2001, с. 1-22].

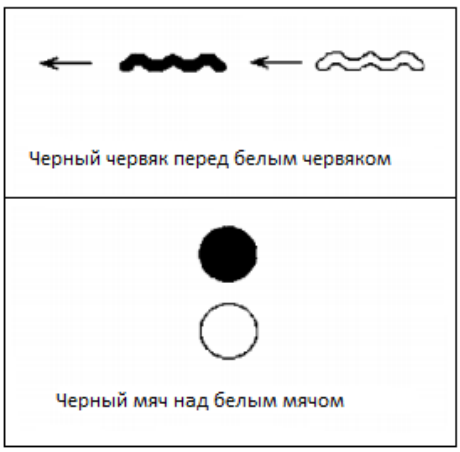


Рис.1.

Она заключила, что языки могут влиять на то, как мы думаем, но это относится только к абстрактным явлениям, например, времени. Экспериментаторы, изучающие восприятие цвета доказали, что оно зафиксировано еще до момента изучения языка, таким образом, можно прийти к выводу о том, что языки могут влиять только на те сферы, которые не связаны с нашим сенсорным восприятием.

Докт. психол. наук М.К. Кабардов (Москва)
kabardov@mail.ru

ЯЗЫК-МЫШЛЕНИЕ-РЕЧЬ: ТИПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Природа коммуникативных, познавательных, ориентировочно-исследовательских способностей и их задатков в системе "учитель-метод-ученик" предопределяет разнообразие стратегий ориентировочно-исследовательской деятельности. В наших теоретико-экспериментальных разработках подтверждается тезис о том, что нет и не может быть единых форм обучения, одинаково пригодных для всех обучаемых. Эти три важнейших понятия – **ЯЗЫК-МЫШЛЕНИЕ-РЕЧЬ –** являющиеся главными средствами как познавательной деятельности, так и взаимодействия с другими субъектами, поразному представлены в философско-лингвистической (см. «Язык и мышление») и психологической («Мышление и речь») литературе. Из этого и получается триединство «язык-мышление-речь», причем центральным звеном становится «мышление». Эти вопросы развернуто представлены в монографии [Кабардов, 2013].

За неимением времени представлю вкратце трехфакторную модель освоения языка, в которой взаимообусловливаются и взаимообогащаются когнитивные, коммуникативные факторы (процессы) в условиях применения разных образовательных технологий.

В трехфакторной образовательной модели *"учитель-метод-ученик"* проверялось подлинное взаимоотношение «природного–приобретенного».

Проведенные исследования позволили:

а) описать типологию коммуникативных стилей в процессе становления педагогического мастерства (Н.А. Аминов, М.К. Кабардов);

б) выявить типы обучаемых – коммуникативный (у́же – коммуникативно-речевой), когнитивный (когнитивно-лингвистический – в более узком смысле) и смешанный;

в) создать формирующий эксперимент по увеличению эффективности овладения ИЯ (Е.А. Смирнова);

в) изучить индивидуально-оптимальные условия и формы работы студентов, индивидуальный темп усвоения знаний, на основе которого прогнозировалась успешность обучения в конкретных условиях (С.А. Изюмова, И.В. Тихомирова).

Установлены 2 типа педагогического стиля, связанных с психологическими характеристиками (эмпатия и интроверсия–экстраверсия) и физиологиче-

скими параметрами (основные свойства НС). Выявилась также зависимость между уровнем и ступенью обучения (начальной, средней и высшей школой) и стилем преподавательской деятельности.

В целом, выделенные типы способностей как среди учителей, так и среди обучающихся характеризуются следующим образом:

– *Коммуникативный тип* в своих природных предпосылках чаще соотносится с преимущественным доминированием правого полушария головного мозга, преобладанием первой сигнальной системы, а также лабильностью и слабостью (реактивностью) нервной системы;

– *Когнитивный тип* чаще соотносится с доминированием левого полушария головного мозга, преобладанием второй сигнальной системы, а также сочетанием инертности и силы нервной системы;

– *Смешанный тип* характеризуется примерным равновесием как психологических, так и психофизиологических параметров.

В современных образовательных технологиях, разрабатываемых как для средней, так и для высшей школы, особое значение приобретает фактор самоорганизации учебной деятельности. При этом эффективность обучения оказывается в зависимости и от особенностей мотивации, и от специфики развития когнитивных способностей у конкретного студента. Взаимосвязи индивидуальных стратегий усвоения новых знаний с разными мотивами учебной деятельности будут являться предметом анализа в текущем году.

Знание же о факторах, не взаимоисключающих, а взаимодополняющих – позволят построить и научно обоснованную образовательную технологию, помимо фундаментального вклада в проблему соотношения «природное–приобретенное».

Литература:

Кабардов М.К. Языковые способности: психология, психофизиология, педагогика. – М.: Смысл, 2013. 400 с.

Канд. филол. наук А.Ф.Калинин (Балашов)
kalininarkadiy@mail.ru

РУССКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗИРОВАННЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ СТРУКТУРНОГО ТИПА *ЧТО ЗА ХАРАКТЕР!* (Основные аспекты)

Лингвистическая сущность фразеологизированных предложений структурного типа *Что за характер*! не исследована, не изучена их формальная и смысловая организация, не определена их типология, что представляется актуальным. В статье данные предложения исследованы в двух основных аспектах: структурно-грамматическом и логико-семантическом.

При рассмотрении в структурно-грамматическом аспекте учитывается их формальная организация, грамматические значения предложения и отношения между образующими их словоформами.

Фразеологизированные предложения структурного типа *Что за характер*! строятся по фразеологизированной структурной схеме *Что за* Nn_1, они открываются устойчивым сочетанием *что за*, далее следует лексически свободное имя существительное мужского, женского или среднего рода в именительном падеже единственного или множественного числа; в препозиции или постпозиции к имени существительному может употребляться согласованное определение, выраженное именем прилагательным, указательным или притяжательным местоимением: *Что за звёздная ночь!; Что за красота такая!*

В функциональном аспекте это повествовательные восклицательные предложения, их характеризует интонация сообщения, они означают положительную или отрицательную оценку предмета или удивление по поводу его качества: *Что за чудная погода сегодня!; Что за мошенник!; Что за эти варвары*!

Фразеологизированные предложения структурного типа *Что за характер*! в структурно-грамматическом аспекте – это фразеологизированные односоставные номинативные предложения бытийного значения с одним главным членом, выраженным именем существительным с устойчивым сочетанием *что за*; независимая позиция главного члена опирается на его морфологическую природу, как и в свободных номинативных предложениях*: Что за парки там!; Что за молодёжь теперь!*

Детерминанты в расчленённых фразеологизированных предложениях структурного типа *Что за характер*! могут иметь пространственные значения: *Что за дворцы в Петергофе*!; временные*: Что за климат сейчас!;* отношение к лицу (субъектная детерминация*): Что за темперамент у него!*

Рассматривая фразеологизированные предложения структурного типа *Что за характер!* в структурно-грамматическом аспекте, исследуем как реализуются в них синтаксические категории модальности, времени и лица, образующие предикативность [Виноградов, 1975, с. 268], категория грамматического субъекта и семантическая категория агенса, или деятеля. Отметим при этом, что в современной лингвистике наблюдается тенденция к формальному и содержательному сужению категории предикативности [Грамматика современного русского литературного языка, 1970, с. 542].

В сложной синтаксической категории модальности обычно различают объективную модальность и субъективную модальность, но выявляют и другие модальные значения (модальность предиката, частные модальные значения и т.д.) [Золотова, 2008, с. 16-20].

Во фразеологизированных предложениях структурного типа *Что за характер!* выявляется объективная модальность реальности/ирреальности; способы её выражения – интонационно-синтаксический, конструктивно-синтаксический и морфолого-синтаксический: *Что за счастье на Родине!; Что за путешествие было бы*! Субъективная модальность ограниченно проявляется в данных фразеологизированных предложениях, что, по-видимому, обусловлено их структурой и семантикой*: Что за удовольствие, конечно!*

Синтаксическая категория времени – это соотнесённость высказывания с моментом речи, говорения. Данная категория определяется нами, опираясь на

теорию «Грамматики современного русского литературного языка». Синтаксическая категория времени реализуется или в системе временных форм предложения, образующих парадигму, или во вневременности – одной из форм её проявления.

В соответствии с концепцией авторов «Русской грамматики», постулирующих наличие полной временной парадигмы в свободных номинативных предложениях: *Тишина – Была тишина – Будет тишина* [Русская грамматика, 1980, с. 364], полагаем, что фразеологизированные предложения структурного типа *Что за характер*! имеют четырёхчленную модально-временную парадигму: настоящее, прошедшее, будущее время синтаксического индикатива и синтаксическое ирреальное сослагательное наклонение*: Что за красавица*! (наст. время), *Что за красавица была*! (прош. время), *Что за красавица будет*! (будущ. время), *Что за красавица была бы!* (сослагат. наклонение).

Детерминанты с временным значением в составе таких фразеологизированных предложений конкретизируют, уточняют синтаксическое время. Так, во фразеологизированном предложении *Что за жизнь у меня через тридцать лет*! значение будущего времени выражено детерминантом времени *через тридцать лет.*

Лицо синтаксическое – одна из основных категорий предложения, устанавливающая отношение высказывания к лицу говорящему, к адресату-собеседнику или к третьему лицу.

Во фразеологизированных номинативных предложениях структурного типа *Что за характер*! независимый главный член, выраженный именем существительным в именительном падеже с устойчивым сочетанием *что за,* устанавливает отнесённость высказывания к третьему лицу: *Что за непогода!; Что за ревность!; Что за перемены!*

Однако в составе таких фразеологизированных предложений может быть словоформа в косвенном падеже с предлогом или без, выражающая отнесённость высказывания к первому, второму или третьему лицу: *Что за удовольствие для меня (для тебя, для него)!; Что за сюрпризы мне (тебе, ему).* Таким образом, данные фразеологизированные предложения могут иметь полную микропарадигму лица.

Грамматический субъект – это словоформа с предметным значением, грамматически господствующая по отношению к словоформе, называющей признак предмета. Грамматический субъект может проявляться в словосочетании и в предложении: *Красивая девушка; Девушка красива; Самолёт летит.* В более узком толковании грамматический субъект – это подлежащее [Краткий справочник по современному русскому языку, 1995, с. 353].

Фразеологизированные предложения структурного типа *Что за характер!* являются бессубъектными: в них отсутствуют словоформы с предметным значением, при которых были бы словоформы, обозначающие их признак.

Агенс, или деятель – это производитель глагольного действия. Данное понятие относится к содержательной стороне предложения. В номинативных предложениях нет глагольных словоформ, обозначающих глагольные действия,

и поэтому фразеологизированные номинативные предложения структурного типа *Что за характер*! являются безагенсными предложениями.

Итак, исследование фразеологизированных предложений структурного типа *Что за характер*! в структурно-грамматическом аспекте показало, что они, будучи фразеологизированными односоставными номинативными предложениями в системе простого предложения в русском языке, являются бессубъектными, безагенсными и характеризуются спецификой выражения синтаксических категорий модальности, времени и лица.

Изучая фразеологизированные предложения структурного типа *Что за характер*! в логико-семантическом аспекте, мы учитываем, что в современной отечественной и зарубежной лингвистике сложилось множество концепций и подходов по поводу общей семантики предложения. Одной из распространённых является концепция, авторы которой идут к смыслу предложения от его формальной организации. Данное направление выдвинуло понятие семантической структуры предложения [Русская грамматика, 1980, с. 124].

Исследование фразеологизированных предложений структурного типа *Что за характер*! в логико-семантическом аспекте опиралось на семантическую структуру предложения и показало, что семантические структуры таких фразеологизированных предложений могут быть двух-, трёх- и четырёхкомпонентными.

Двухкомпонентные семантические структуры данных предложений включают в свой состав семантический субъект, выраженный именем существительным в именительном падеже с сочетанием *что за*, и семантический предикат (имплицитный). Семантика схемы – наличие, существование предмета или предметно представленного действия, состояния; предмет предстаёт как субъект бытия, существования: *Что за семья!; Что за зима!; Что за представление*!

Трёхкомпонентные семантические структуры таких фразеологизированных предложений состоят из семантического субъекта, семантического предиката и семантического объекта или семантического конкретизатора, выраженных именами существительными или личными местоимениями в косвенных падежах с предлогами или без, или наречиями: *Что за жизнь для неё!; Что за бизнес теперь!*

Четырёхкомпонентные семантические структуры фразеологизированных предложений структурного типа *Что за характер*! состоят из семантического субъекта, семантического предиката и двух семантических объектов, или семантического объекта и семантического конкретизатора, или двух семантических конкретизаторов, выраженных именами существительными или личными местоимениями в косвенных падежах с предлогами или без, или наречиями: *Что за жизнь для неё с алкоголиком!; Что за служба для него там!; Что за лечение теперь здесь*!

Анализ фразеологизированных предложений структурного типа *Что за характер!*, нацеленный на выявление семантических компонентов в их семантической структуре, показал, что данные фразеологизированные предложения

состоят как минимум из семантического субъекта и семантического предиката и являются двусоставными (двучленными) предложениями.

Исследование фразеологизированных предложений структурного типа *Что за характер*! в двух основных аспектах: структурно-грамматическом и логико-семантическом – выявило различие в их типологии. В структурно-грамматическом аспекте, или на поверхностном уровне данные фразеологизированныые предложения являются о д н о с о с т а в н ы м и предложениями; однако в логико-семантическом аспекте, или на глубинном уровне это д в у с о с т а в н ы е предложения.

Такое разноаспектное исследование фразеологизированных предложений структурного типа *Что за характер*! дало возможность предложить их структурно-грамматическую и семантическую классификации, что позволяет построить общую типологию данных единиц.

Следовательно, при решении проблемы типологии простых фразеологизированных предложений как в русском языке, так и в других славянских языках, необходимо учитывать данные разноаспектного анализа, что имеет важное значение для теории синтаксиса простого предложения.

Цитируемая литература

Виноградов В.В. Основные вопросы синтаксиса предложения// Избранные труды. Исследования по русской грамматике. М.: Наука, 1975. С. 254-294.

Грамматика современного русского литературного языка. М.: Наука, 1970. 768 с.

Золотова Г.А. О категории модальности// Модальность в языке и речи: новые подходы к изучению. Калининград: Изд-во РГУ им. И.Канта. 2008. С. 16-20.

Краткий справочник по современному русскому языку / под ред. П.А.Леканта. М.: Высш. шк., 1995. 363 с.

Русская грамматика. В 2 т. Т.II. Синтаксис. М.: Наука, 1980. 710 с.

Докт. филол. наук А.А. Калинина (Йошкар-Ола)
kalinina.07@inbox.ru

МЫСЛИТЕЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ ВОПРОСА

Функция вопроса, обычно понимаемая как его роль в процессе коммуникации (коммуникативная функция вопроса), сводится к запросу информации от собеседника, непосредственного участника речевого акта. Не менее важную роль играет вопрос в процессе интеллектуальной деятельности человека (мыслительная функция вопроса). Мыслительная деятельность – это, в том числе, и процесс поиска ответов на вопросы, а думать, размышлять – ‘задаваться вопросами’.

Мыслительная функция не в равной степени присуща всем разновидностям вопроса. В связи с этим следует обратить внимание на принципиальное

различие вопросов, функционирующих в процессе речевой коммуникации, с одной стороны, и в сфере мыслительной деятельности субъекта, с другой стороны. Первые суть вопросы, обращенные к собеседнику с целью получения от него необходимой информации, вторые – вопросы, над которыми нужно подумать, обращенные, в первую очередь, к самому себе, побуждающие к размышлению, ср.: *Она* (книга. – *А.К.*) *приоткрывает дверцы в другой мир, дает возможность прожить другие жизни. Она не дает ответы, а скорее* ***ставит вопросы, над которыми можно подумать*** [«Аргументы и факты». 2016. № 51].

Наиболее ярко мыслительная функция вопросов проявляется в особенностях функционирования т. наз. «вопросов-размышлений», отображающих процесс мыслительной деятельности, размышления над какой-либо проблемой. Ср.: *Как жить дальше?; В чем оно, счастье?; Куда поехать?; Кто заменит Евтушенко? И заменит ли хоть кто-нибудь? И когда? Поэт в России больше, чем поэт* [«Мир новостей». 2017. № 15]. Одну из разновидностей «вопросов-размышлений» составляют «медитативные вопросы», ср.: *О Север, Север-чародей, Иль я тобою околдован? Иль в самом деле я прикован к гранитной полосе твоей?* [Ф.И. Тютчев. Глядел я, стоя над Невой... (1844)].

Рассматриваемая проблема пересекается с проблемой мыслительного содержания вопроса: имеет ли вопрос мыслительное содержание, а если имеет, то в чем специфика «мысли-вопроса» [Чесноков, 1955], «вопросной мысли» [Богородицкий, 1935] в сравнении с содержательной стороной «мысли-сообщения»?

Выражать мысли о мире признается прерогативой повествовательного предложения, при этом под мыслью о мире, как правило, понимается конечный результат мыслительной (познавательной) деятельности, акт вынесения суждения.

Специфика «вопросной мысли» определяется тем, что вопросительное предложение в силу своей природы (универсальной «пресуппозиции незнания») не может фиксировать результат познания, т. е. знание. Если повествовательное предложение репрезентирует результат познания – знание, и результат мышления – мысль (суждение, утверждение), то вопрос отражает сам процесс познания (мышления); если повествовательное предложение – средство выражения **суждения**, то вопросительное предложение – средство выражения **рассуждения**, форма мышления и размышления.

В логике роль вопроса в процессе познавательной деятельности, в т.ч. в научном познании, традиционно определяется как роль исходного пункта познания, способ формулирования познавательной задачи, проблемы, требующей решения. Вопросительное предложение не дает возможности показать, **что** думает человек, но дает возможность показать, **о чем** он думает, **над чем** размышляет.

Говоря о типах мыслительного содержания, свойственных вопросу и сообщению, следует иметь в виду неоднозначность понятия «мысль», отражаемую в разных значениях соответствующей лексемы. Содержательная сторона «вопросной мысли» соотносится со значением ‘то, что заполняет сознание, дума’ (3-е значение этого слова, по словарю С.И. Ожегова). Мысль, выражаемая в

повествовательном предложении («мысль-сообщение»), – это ‘то, что явилось в результате размышления, идея’ (2-е значение данной лексемы) [Ожегов, 1984, с. 315].

Функция повествовательного предложения в процессе коммуникации – передача информации, функция вопроса – запрос информации. Мыслительные функции вопросительного и повествовательного предложений разграничиваются столь же четко: в повествовательном предложении находят отражение результаты мыслительной деятельности, в вопросительных предложениях представлен сам процесс мышления, процесс формирования мысли.

Цитируемая литература

Богородицкий В.А. Общий курс русской грамматики. – М.-Л.: Соцэкгиз, 1935. – 354 с.

Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1984. – 797 с.

Чесноков П.В. Понятие о суждении, вопросе, побуждении и логической фразе // Уч. зап. Ростовск. пед. ин-та. – Вып. 4. – Ростов н/Д., 1955. – С. 3-21.

Канд. филол. наук О.А. Касаткина (Орехово-Зуево)
olga_kasatkina49@mail.ru

ПРЕДЛОЖЕНИЯ ТОЖДЕСТВА В СВЕТЕ ЯЗЫКОВОЙ АССИМЕТРИИ

Предложения тождества имеют в качестве семантической основы отношение тождества, которое, будучи непосредственно связано с формами мышления, в то же время участвует в организации грамматического строя языка.

Ядерной синтаксической моделью предложений тождества служит структура квалификативного предложения S + Vc + P, в которой отождествляемые объекты A и B представлены соответственно в синтаксической форме подлежащего и предикатива, а функцию связки выполняет глагол être.

Однако в силу языковой ассиметрии план выражения и план содержания не совпадают, вследствие чего выделяются:

1) Синтаксические модели, структурно аналогичные предложениям тождества, но отличающиеся то них по содержанию;

2) Синтаксические модели, совпадающие по содержанию с моделью, выражающей отношение тождества, но по форме восходящие к моделям иного типа.

К первым относятся предложения классификации, показывающие на включение субъекта в класс, обозначаемый предикативом, и предложения качественной предикации, характеризующие субъект высказывания. Поскольку три названных значения квалификативного предложения связаны между собой постепенными переходами, можно выделить ряд критериев, позволяющих провести их разграничение. Это – проба на равнообъемность значения субъекта и предикатива, проба на равенство артиклей, прономинализация послесвязочного

компонента, проба на симметричность, проба на референтность, проба на образность, проба на «денотативную целостность», значение контекста.

Ко вторым относятся модели, представляющие собой вторичные формы выражения отношения тождества и являющиеся результатом преобразования ядерной синтаксической модели, выступая по отношению к ней в качестве синтаксических синонимов.

Модели S + Vtr(prép) + P; S + Vint(prép) + P; S + Vpron + P способны передавать отношение тождества, что достигается употреблением в функции связки глаголов, подвергшихся определенной десемантизации в результате длительного функционирования в некоторых глагольных конструкциях. К ним относятся глаголы поля «именования», поля «равенства», «эквивалентности», «идентичности», поля «соответствия», поля «составления», поля «ограничения», поля «обозначения», поля «указания», поля «состояния», поля «мнения».

Модели S + SD(Vc) + O; S + SD(Vrel) + O могут выражать отношение тождества при условии, если служебный глагол развернутой структуры является носителем грамматического значения, а значение существительного или прилагательного включает в себя сему 1) «именования», 2) «равенства», «эквивалентности», «идентичности», 3) «соответсвия», 4) «составления».

Модели S + Vtr + O_1 + O_2; S + Vpass + O_1 + O_2; S + Vpass + O при определенном лексическом наполнении также способны передавать тождество двух объектов. Использование каузативной диатезы (модель S + Vtr + O_1 + O_2), содержащей эксплицитное указание на субъект, устанавливающий отношение тождества между двумя объектами, позволяет представить действие как результат деятельности другого лица, что дает основание видеть в подобных предложениях усложненную, полисубъектную структуру. Назначение модели S + Vpass + O заключается в переходе от описания активного действия к описанию состояния при устранении указания на семантический объект. Модель S + Vpass + O_1 + O_2 свидетельствует об изменении актуального членения предложения тождества.

Литература

Касаткина О.А. Структурно-семантические особенности квалификативного предложения в современном французском языке // Вестник вятского государственного гуманитарного университета. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2015. – С. 74.

Докт. филол. наук Е.Ф. Киров (Москва)
evg-kirov@mail.ru

ЗНАЧЕНИЕ СЛОВА И МОРФЕМЫ

Принято считать, что моделью значения слова является так называемый **семантический треугольник**, который можно обнаружить в любом учебнике логики или теории языка. Мы посвятили этой проблеме специальные работы [Киров, 1989, Киров, 1995, Kirov, 1995 и др.], в которых стремились показать

экспланаторную (объяснительную) недостаточность идеи треугольника при формировании адекватной модели значения слова. Итак, есть основания предполагать, что модель значения слова, впервые разработанная стоиками и много позже эксплицированная Г. Фреге в реальную геометрическую модель треугольника, поддержанная и развиваемая А. Черчем, У. Куайном, Ч.У. Моррисом и др. логиками и лингвистами и сводящаяся к трем элементам – знаку, понятию (или концепту) и предмету, расположенных на углах треугольника – недостаточна для объяснения того, как возникает и функционирует значение слова.

Впервые описание значения слова в виде треугольника из взаимосвязанных объектов можно обнаружить у стоиков, например, Секст Эмпирик отмечал: «Стоики утверждают, что три вещи между собою сопряжены – обозначаемое, обозначающее и объект. Из них обозначающее есть звук, например, «Дион»; обозначаемое – тот предмет, выражаемый звуком, который мы постигаем своим рассудком, как уже заранее существующий, а варвары не воспринимают, хотя и слышат звук; объект – внешний субстрат, например, сам Дион. Из них две вещи телесны, именно звук и объект, одна бестелесна, именно обозначаемая вещь, и это есть высказываемое, которое бывает истинным и ложным» [Античные теории, 1936, с. 69]. Исследования стоиков в области знаков были усвоены и получили дальнейшее развитие в трудах Августина; при этом использовались латинизированные термины, в частности, signum (знак), который включал в себя и signans, и signatum.

Так у Соссюра термин *знак* использован обобщенно, вероятно, вместо термина *значение*, хотя знаком в семиотике еще со времен стоиков называют материальный предмет, передающий информацию о чем-либо. Но разгадка феномена значения слова и морфемы и эксплицитная формулировка этого понятия была осуществлена именно в русской лингвистике, где впервые было предложено верное понимание модели значения слова Л.О. Резниковым [Резников, 1964] и позже Б.Н. Головиным [Головин,1977]. Так, Б.Н Головин писал: «Значение слова – это возникшая и действующая в нашем сознании связь двух отображений – отображения физической стороны слова и отображения предмета» [Головин 1977, с. 29].

В свете сказанного становится понятным, что знаком как таковым является цепочка звуков (или букв), объединенных в фонетическое слово ударением (буквы объединяются в графическое слово пробелами с обеих сторон), т.е. материальный объект. Таким образом, знаки языка существуют как фонетические или графические экспоненты слова (цепочка звуков и позже цепочка букв). Это материальный план значения, но, как подчеркивали стоики, имеется и другой – ментальный (бестелесный) план значения слова. Как же он возникает?

В сознании имеется два образа: образная копия как самого предмета, так и его знака (цепочки звуков и цепочки букв), которым этот предмет поименован, т.е. имеется ментальная копия экспонента (т.е. фонетической или графической оболочки слова), с одной стороны, и реального или воображаемого предмета, с другой стороны. Филогенетически (и онтогенетически) первой, естественно, в сознании людей возникает ментальная копия звучащего экспонента слова, поз-

же к ней (по мере усвоения грамоты в онтогенезе развития личности человека и в филогенезе развития общества) прибавляется ментальная копия графического (буквенного или иероглифического) экспонента слова, – напомним, что тот и другой «телесный» экспонент слова представляют собой знаки языка как таковые.

Однако знак языка может быть знаком только в том случае, если он обозначает нечто, находящееся вне его, т.е. обозначает какой-либо конкретный или абстрактный предмет. Поэтому в модели значения слова есть место не только для знаковой, но и для содержательной части. Человек наблюдает или воображает нечто и создает в сознании образ того, что наблюдает или воображает, т.е. формирует и виртуальные объекты типа «любовь», сложный образ которых также существует в сознании.

Теперь мы близки к созданию графической схемы значения слова (и морфемы), которая проиллюстрирует вербальные формулировки Л.О. Резникова и Б.Н. Головина: чтобы получилось значение слова, необходимо, чтобы две ментальных копии – образ фонетического или графического знака, с одной стороны, и образ предмета, с другой стороны, как писали Л.О. Резников и Б.Н. Головин, – соединились, подобно двум сторонам листа бумаги, по образному выражению де Соссюра, и в результате получится значение языковой единицы, т.е. значение слова или морфемы. Представим сказанное схематически:

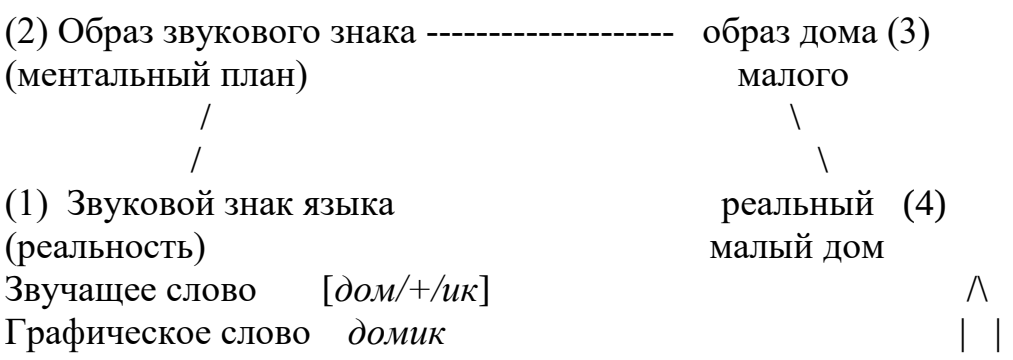


Схема 1. Модель языкового значения (см. работу Kirov 1995 и др.)

Как видим, на схеме модели языкового значения имеется четыре (но не три, как в треугольнике Г. Фреге – Ч. Осгуда) элемента, которые могут быть обозначены такими терминами: (1) – знак языка в виде звучащего или написанного слова; (2) – означающее как образ знака; (3) – означаемое как образ предмета (десигнат); (4) – предмет реальный или воображаемый (денотат).

При всей простоте и ясности полученной модели значения слова, возникает два кардинальных вопроса: из чего складывается означающее и чем является означаемое?

Начнем рассмотрение этих кардиальных вопросов со второго, поскольку именно вокруг него было сломано больше всего копий при разработке теории значения. Соссюр, как известно, просто предложил считать означаемое понятием, и это предложение можно принять лишь в том случае, если условиться, что

речь может идти о наивном понятии, в основе которого лежит образ как таковой.

Трудно поддается осознанию само представление об образе (визуальном или каком-либо ином) в составе абстрактного значения слова. Вполне очевидно, что единственным синэстетическим образом в таком случае может быть гештальт воображаемой ситуации, т.е. картина комплексного типа, в которой изображены виртуальные или реальные (иногда те и другие вперемешку) герои или объекты в реальных или фантастических обстоятельствах.

Теперь обратимся ко второй из обозначенных выше проблем – из чего складывается **означающее**? Конечно, можно предположить, что означающее – это цельный и неделимый образ, и он не из ничего не складывается, однако это не так, поскольку и сам знак как прообраз означающего являются дискретной единицей, складывающейся из составляющих элементов, которыми являются звуки или буквы. Следовательно, и означающее соответствует в этом плане своему знаку как своему прообразу и тоже складывается из неких первичных элементов. Итак, необходимо пояснить суть составляющих элементов всех элементов модели значения слова, но прежде всего нужно просто объяснить, из каких элементов складывается **означающее** как образ знака.

Другими словами, нужна некая фонемная теория (фонология), которая могла бы проложить мостик от звучащего слова как реальной фонетической материи (собственно знака), с одной стороны, и с другой стороны, к означающему – материи идеальной, психической, т.е. ментальной копии знака в сознании коммуникантов. И такую теорию фонемы мы обнаруживаем у Бодуэна де Куртенэ, точнее – в одном из его представлений о фонеме (психологическом), - при этом подчеркнем, что у Бодуэна в целом насчитывается четыре теории фонемы: фонема как подвижной элемент морфемы и признак известной морфологической категории – разработано МФШ с добавлением понятия гиперфонемы, фонема как аккорд кинакем, т.е. различительных признаков фонемы – разработано Пражской школой (якобсоновский «пучок РП») с добавлением понятия архифонемы, фонема как звуковое единство для ряда родственных языков (*ночь-нічь*) - мы назвали такую единицу генетофонемой) – не разработано ни в одной из школ из-за неясности научных перспектив, хотя эта единица может стать основой фонетической компаративистики [Киров,1997]. Итак, особо скажем о четвертом, но самом главном по значимости и времени появления представлении Бодуэна о фонеме, которое и ложится в основу теории значения.

Такой психологический продуктивный смысл вкладывает в термин «фонема» в момент ее открытия родоначальник фонологии Бодуэн де Куртенэ (он придерживается этого определения фонемы как основного всю свою жизнь). Так, во «Введении в языковедение Бодуэн пишет: «Постоянно в нашей психике существующее представление «звука», т.е. одновременного сложного комплекса произносительных работ и получаемых от этого впечатлений, мы будем называть фонемою» [Бодуэн 1963, 2: 249]. Нет никакого сомнения в том, что под фонемой Бодуэн здесь под словом «представление» понимает образ звука (это определение фонемы будет неоднократно дублировано в трудах Бодуэна, наконец фонема приобретет вид «психического эквивалента звуков языка» и в

кратком виде сведется к определению в словаре Брокгауза и Евфрона как «звукопредставления», т.е. ментального образа звука). Вот с этих позиций вполне можно ответить на вопрос, из чего складывается означающее как ментальный образ целого звучащего слова: оно складывается из бодуэновских психологических фонем-звукопредставлений (фонем как образов звуков, составляющих обозначающее как образ слова или морфемы), при этом в реальности само физическое слово складывается из собственно звуков членораздельной речи.

Таким образом, подводя итоги данным размышлениям, отметим, что модель значения слова включает в себя четыре элемента: 1) Фонетический или графический **знак** в виде звучащего или написанного слова, т.е. знак из звуков или букв на материальном уровне модели значения слова. 2) означающее из фонем (или графем) как образов звуков (или букв) на ментальном уровне модели значения слова (и морфемы). 3) На материальном уровне экзистенции сам **предмет** (или качество, количество, состояние, процесс или характеристика процесса – в соответствии с этим в языке сформированы части речи, включая гибридные). 4) Образ предмета (признака, количества состояния, процесса или признака процесса), т.е. то, что стоики обозначили термином «означаемое». Важно подчеркнуть, что означаемое может быть воображаемым, т.е. не иметь прообраза в реальном мире. Кроме этого, означаемое может быть представлено в разной степени осознанности: от простого образа, до представления и понятия – в зависимости от информированности субъекта (языковой личности).

При этом означающее, являясь неотъемлемым элементом значения слова или морфемы, составляется из единиц, которые открыл Б. де Куртенэ, определив их как образы звуков и назвал фонемами языка. Таким образом, Бодуэн, открыв психологическую фонему, сформировал базу для создания адекватной модели значения слова или морфемы, внеся неоценимый вклад в общую теорию языка.

Литература

Античные теории языка и стиля. – М.;Л.: ОГИЗ, 1936. – 344 с.

Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию. Т.2. – М.: Изд-во ФН СССР, 1963. – 391 с.

Киров Е.Ф. Теоретические проблемы моделирования языка. – Казань: Изд-во КГУ, 1989. – 256 с.

Киров Е.Ф. Знак и теория значения //Лингводидактические аспекты повышения профессиональной иноязычной компетенции. Теория и практика. / Сб. научных статей. – Ульяновск, 1995. – С.4-16.

Киров Е.Ф. Фонология языка. – Ульяновск: СВНЦ, 1997. – 451 с.

Резников Л.О. Гносеологические проблемы семиотики. – Л.: ЛГУ, 1964. – 304 с.

Соссюр Ф. де Курс общей лингвистики (комментарии Тулио де Мауро). – Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та,1999. – 432 с.

Kirov E. Das Zeichen und die Bedeutungstheorie // History and Rationality. The Skovde Papers in the Historiography of Linguistics. – Münster: Nodus Publikationen, 1995. – P. 227-236.

Канд. филол. наук Е.В.Ковалевская (Москва)

О РАЗГРАНИЧЕНИИ ТЕРМИНОВ «ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИЙ ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ СТИЛЬ» И «ЯЗЫК ГАЗЕТЫ». ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИЙ ТЕКСТ

Многие исследователи отмечают, что несмотря на то, что язык газеты традиционно связывается с публицистическим функциональным стилем, нельзя приравнивать понятия «язык газеты» и «публицистический стиль». В качестве доказательства приводится факт, что помимо собственно публицистического в газетных материалах могут присутствовать также официально-деловой стиль (публикация различных документов, законов, указов, постановлений правительства), научный стиль (в случае, если печатаются научные статьи, написанные специалистами в данной области) и, наконец, в газетах и журналах нередко публикуются литературные произведения – рассказы, повести и т.д., относящиеся к художественному стилю.

Например, В.Г.Костомаров пишет: «Под «газетным языком» понимаются все те материалы – разнообразные по стилистической направленности и даже по своему отношению к «норме», которые объединяются газетной полосой как документом, направляющим к массовому читателю сообщения по содержанию новые, но по форме общедоступные…» (В.Г.Костомаров, 1984, с. 247).

Многие исследователи в настоящее время склоняются к тому, что имеет смысл говорить об информационном стиле (Л.И. Белозерова, 1984), т.е. о языке СМИ вообще, где язык газеты является только одним из случаев его функционирования.

Однако во многих лингвистических исследованиях понятия «публицистический стиль» и «стиль газеты» зачастую смешиваются («газетно-публицистический стиль»); либо дополняют друг друга, либо используются как практически равнозначные понятия, из-за чего возникает вопрос: есть ли разница между понятиями «публицистический стиль», и «газетный стиль».

Понятие публицистического функционального стиля, с одной стороны, намного шире – оно охватывает не только все виды СМИ – печатную прессу, информационные интернет-ресурсы, радио, телевидение и т.д., но и ораторские выступления политических и общественных деятелей, всевозможную публицистическую литературу и документальное кино. Таким образом, публицистический стиль реализуется как в письменной, так и в устной форме.

С другой стороны, реальные газетные статьи, теле- и радио- репортажи, ораторские выступления всегда гораздо шире «чистого» публицистического стиля, они выходят за его рамки, успешно ассимилируют и трансформируют различные иностилевые включения (Е.В.Ковалевская, 2010).

Каждый функциональный стиль имеет конкретную характеристику (например, экспрессивность и эмоциональность публицистического стиля, точность и объективность научного), но это характеристика на уровне языка, языковой абстракции (В.Г.Костомаров, 1984) Переход же на уровень речи, т.е. к исследованию конкретных газетных материалов, автоматически переводит нас к исследованию композиционно-стилевых особенностей определенных типов

текстов (жанров), которые не являются «чистыми», а представляют собой в той или иной степени пересечение нескольких стилей.

Таким образом, предлагается рассматривать понятие «публицистический стиль», как языковую абстракцию, т.е. на уровне языка-системы; как достаточно замкнутую систему языковых и выразительных средств, обладающую рядом признаков, на основе которых этот стиль выделяется среди прочих функциональных стилей. Понятие же «языка газеты» – как практическую реализацию языковых и выразительных возможностей публицистического стиля в сфере газетных и журнальных публикаций, т.е. на уровне речи (наряду с реализацией тех же возможностей в сфере телевидения, радио, электронных СМИ и т.д.), и как совокупность жанров, которые мы встречаем в современной газете, со всей их стилевой эклектичностью и многочисленными пересечениями с другими стилями и жанрами речи.

В данной работе в качестве рабочего определения используется термин «публицистический текст», как компромисс между понятиями «публицистический стиль», «публицистика» и «язык газеты». Другими словами, публицистический текст – это текст, с одной стороны безусловно принадлежащий к публицистическому стилю (у́же – одному из его жанров), а с другой стороны являющийся конкретным, материально закрепленным (опубликованным) в тех или иных текстовых СМИ, т.е. непосредственным представителем «языка газеты». Таким образом из исследования автоматически исключаются тексты СМИ, принадлежащие к другим функциональным стилям (например, научная или художественно-литературная пресса); а также любой дискурс, относящийся к публицистическому стилю, но не являющийся закрепленным в печатном или – шире – письменном виде (например, тексты теле-, радиопрограмм и т.д.).

Конечно, понятие текста вообще шире понятия «письменный текст», взятого за основу при определении термина «публицистический текст», т.к. в принципе в качестве публицистического можно рассматривать любой текст, принадлежащий к публицистическому стилю, в том числе устные выступления политиков, информационно-аналитические и общественно-политические программы телевидения и радио. Однако мы отталкиваемся от того, что тексты таких выступлений и программ изучаются в совокупности с экстралингвистическими выразительными и воздействующими средствами, т.е. не ограничиваются только исследованием текста как такового. Мы же в данном исследовании опираемся на понятие текста в более узком смысле – как письменного источника информации, в отличие от аудиовизуальных источников.

Использованная литература

Белозерова Л.И. Метафора в статьях французских энциклопедистов XVIII века (функционально-прагматическая характеристика). АКД, Ленинград, 1984.

Ковалевская Е.В. Интернет-СМИ как фактор языковой глобализации // Контактные языки и диалекты в аспекте межкультурной коммуникации (Материалы докладов и сообщений) Москва, РУДН, 2010. – С. 207 – 210.

Костомаров В.Г. Русский язык на газетной полосе. М.: МГУ, 1984.

Канд. филол. наук И.И. Ковалевская (Орехово-Зуево)

СТРУКТУРАЦИЯ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ОБЛАСТИ «ПРОТЯЖЕННОСТИ (МАТЕРИАЛЬНОГО ОБЪЕКТА) В ПРОСТРАНСТВЕ» ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ЗНАЧЕНИЙ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ РАЗМЕРА

Прилагательные, описывающие протяженность материальных объектов в пространстве объединяются в лексико-семантическую группу (далее ЛСГ), имеющую достаточно четкую внутреннюю структуру.

Члены анализируемой ЛСГ объединены на основании общности, признака «размера». Указанный признак складывается из двух семантических компонентов: количественного и качественного. Содержанием последнего и является, собственно, «пространственная» характеристика объекта.

1.1. В рамках ЛСГ прилагательных размера выделяются подгруппы прилагательных соответственно тому, какой количественный признак сопутствует интегральному признаку «пространственной характеристики» в значении каждой из анализируемых единиц.

1.2. В самом общем виде прилагательные анализируемой группы характеризуют протяженность материальных объектов в пространстве относительно «нормы», т.е. каждый предмет описывается либо как превышающий по величине какой-то средний, показатель, «норму», (ср.: *grand, gros, volumineux, massif, épais, profond, large, étendu, vaste, spacieux, ample, haut, long, colossal, géant, gigantesque, énorme, immense*), либо как «имеющий протяженность в пространстве меньше нормы».

К последним относятся: *petit, bas, court, étroit, mince, fin, menu, ténu, délié, exigu, minuscule, microscopique, infime.*

2.1. Анализ содержания прямых*[1] значений прилагательных внутри подгрупп позволяет сделать вывод о сложности внутренней организации указанных микросистем: в каждой можно выделить разряды прилагательных, соответственно некоторым особенности количественного или качественного аспектов их содержания.

2.2. Во-первых, внутри каждой из подгрупп выделяются прилагательные, содержание которых указывает на разную степень проявления качества в зоне больших и малых размеров.

А именно: прилагательные *grand, gros, volumineux, massif, épais, profond, large, spacieux, ample, haut, long* указывают на величину объекта «больше средней, обычной», сокращенно «D> Nr».*[2]

Etendu, vaste - на величину объекта «очень большой, гораздо больше средней, обычной», сокращенно «D>> Nr».**[3]

---

[1] В данной статье рассматриваются лишь прямые значения прилагательных размера.

[2] В данной статье рассматриваются лишь прямые значения прилагательных размера.

[3] Ср.: *Vaste* : *Très grand. PR*

Colossal, géant, gigantesque, énorme, immense отмечены признаком «чрезвычайно большой», «D >>>Nr »***[1].

Подобное мы наблюдаем и в подгруппе прилагательных «D< Nr». Словари указывают на аналогичную разницу в значениях между *petit, étroit, mince (*«D< Nr») рядом с *menu* («D<< Nr») и *ténu, exigu, minuscule, microscopique, infime (*«D<<< Nr»).

2.3. Кроме того, в значении прилагательных, объединенных общностью интегрального признака «размера относительно нормы» (1), анализ на уровне синтагматики и парадигматики позволяет выявить семантические признаки, которые определяют значительные качественные различия в реализации интегрального признака всей ЛСГ – (характеристика объекта) – относительно его протяженности в пространстве». Речь идет о семантических компонентах в значении прилагательных размера, которые соотносятся с представлением о материальном объекте – в одномерном / двухмерном / трехмерном пространстве.

3.1. Материальные объекты, естественно, имеют трехмерную протяженность, т.е. «объемны» по определению. Но описание этих предметов в речи не всегда требует указания на все три измерения. Обычно в тексте мы обнаруживаем описание предмета с указанием на определенную его характеристику относительно протяженности в пространстве. Ср.: ***Gros*** *livre. Fruit à* ***grosse*** *peau.* где *gros* указывает на протяженность соответствующего предмета «в толщину», т.е. «перпендикулярно к поверхности предмета. Но: «*La grenouille qui veut se faire aussi* ***grosse*** *que le bœuf.*», где ***gros*** указывает на «объем» как часть трехмерного пространства, т.е. на протяженность предмета по всем трем измерениям – в высоту, в длину и в ширину. Ср. также: ***Epais.*** В сочетании *un mur* ***épais*** предмет «стена», естественно, не теряет ни своей протяженности в длину, ни в высоту, но прилагательное – определение ***épais*** характеризует его именно относительно «толщины», т.е. в измерении «перпендикулярно к поверхности предмета». Ср. также: «*une couche [de neige] inégale, très mince sur le bord de l'appui, plus épaisse vers le fond.*»

3.2. Следует отметить, что семы, т.е. элементы значения, указывающие на пространственную характеристику предмета, мы обнаруживаем не только в содержании собственно прилагательных размера, но и в значении имени. Именно этот фактор и определяет, очевидно, условия функционирования прилагательных размера в качестве определения при имени, обозначающем материальный объект (И.И.Ковалевская, 2015, с. 100 – 105). А именно: значение имени предмета должно включать указание на соответствующие «пространственные» характеристики, так как, согласно закону семантического согласования, определяемое и определяющее могут образовать правильную группу только если они имеют общие семы и не имеют противоположных или противоречащих. Другими словами, именно наличие в семантической структуре имени признака «пространственной» характеристики, точнее, признака т.н. ведущей «простран-

[1] Ср.: *Colossal* ***:****Extrêmement grand. PR* (Все приведенные в статье словарные определения цитируются по словарю *Nouveau Petit Robert,* P . 1996, сокращенно в тексте *PR).*

ственной» характеристики, позволяет соответствующему прилагательному - определению актуализировать свое значение, характеризующее размер предмета, его пространственную протяженность в сочетаниис конкретным именем..

Так, слово ***couche,f*** обозначает «слой», т.е. «плоскость» ср. : *couche,f.: Substance plus ou moins épaisse* ***étalée sur*** *une surface. Une épaisse couche de neige.*

Cave ,f.: - «помещение», т.е. «объем», ср. : *cave ,f: «Local souterrain»*

grotte,f. : « пещера, грот» , ср. : *grotte,f.* - « *Cavité naturelle de grande taille dans le rocher*».

Ruban, *m.* – « лента», т.е. «линия», ср.: ***Étroite bande*** *de tissu. Ruban qui retient les cheveux.*

manche,f. : – «рукав», т.е. «линейность», ср. : *Partie du vêtement qui* ***recouvre le bras jusqu****' au poignet (manches longues) ou jusqu'au coude (manches courtes).* А также: *« les manches sont trop longues, elles lui tombent sur les ongles.»*

3.3. В соответствии с тем, на какой аспект «пространственной характеристики» указывает прилагательное размера в свое основном прямом значении, представляется возможным сгруппировать прилагательные ЛСГ по «пространственному» признаку в подгруппы

– «объемных», ср.: *gros, profond, épais, volumineux, massif,* а также *fin, menu, mince*.

– «плоскостных», ср.: *étendu, spacieux, ample* и пр.

– «линейных», ср.: *long, haut,* а также *court, bas, étroit* и пр.

Реальность такой дифференциации прилагательных ЛСГ в соответствии с особенностями качественного («пространственного») аспекта их содержания подчеркивается на уровне синтагматики наличием дополнительных указаний в контексте на «пространственную» составляющую в значении прилагательного и определяемого имени, что и позволяет первому выступать в качестве определения второго в предложении.

Ср.: *Gros****:*** *Idée de* ***volume***, и *Un gros ventre* ***rond***, а также

Vaste :1. Qui a une très grande ***étendue,*** и *La pluie ruisselait* ***sur*** *cette vaste étendue.*

4.1. Анализ прямых* значений прилагательных размера, проведенный на уровне парадигматики и синтагматики позволил выявить, таким образом, несколько подклассов на основании общности качественного - «пространственного», аспекта их означенная, а именно, классы прилагательных, характеризующих в своем основном значении величину материальных объектов в одном измерении, т.е. линейно*, в двух измерениях, или в плоскости** и в трехмерном пространстве, объемно***, т.е. относительно занимаемой / вмещаемой части трехмерного пространства. В целях более экономного описания семантики анализируемой ЛСГ в пределах подгруппы «D > Nr»** прилагательные размера объединены в микрогруппы, соответственно общности выражаемого качества, т.е. «пространственной характеристики».

4.2. Во-первых, это подкласс «линейных» прилагательных, который признак в значении прилагательных внутри класса в тех случаях, когда это обусловлено поставленными задачами.

4.3. В заключение отметим, что, как показало исследование, количественный признак может быть обнаружен в содержании всех слов – прилагательных, глаголов, наречии, а также и в значение имен материальных объектов, обозначающих градуируемые свойства. Ср.: размер, температуру, яркость и т.д.

Пространственная характеристика объекта, которая описывается в языке через прилагательные размера также входит в том или ином виде в значение имен, а также глаголов, предлогов и некоторых групп прилагательных, граничащих с анализируемой ЛСГ.

Литература

Ковалевская И.И. Особенности функционирования прилагательных размера в современном французском языке : коллективная монография «Язык и речь в свете функционально-семантического подхода». – О.-З., ГГТУ, 2015. С. 91 – 109.

Ковалевская И.И. К вопросу о статусе прилагательных *normal* и *moyen* в рамках группы прилагательных размера // «Известия» Волгоградского государственного педагогического университета. – № 4 (99). – 2015. – С. 100 – 105.

Канд. психол. наук А.Ф. Корниенко (Казань)
korniaf@inbox.ru

ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО ОБЩЕНИЯ И ВЫРАЖЕНИЯ МЫСЛИ

В настоящее время практически ни у кого не вызывает сомнений, что язык и мышление связаны между собой. Однако как они связаны?

Чтобы ответить на этот вопрос, нужно, прежде всего, определиться с тем, что такое «язык» и что следует понимать под «мышлением».

Термин «язык» в различных лингвистических словарях и лингвистической литературе определяется по-разному, но чаще всего указывается на то, что язык представляет собой систему знаков, которая является средством выражения мыслей и предназначена для общения между людьми. Сущность языка, таким образом, выражается посредством трех основных понятий: «знак», «мысль» и «общение».

В общем случае «знак» можно определить как «нечто», используемое «кем-то» для обозначения «чего-то». Очевидно, этим «кем-то» является субъект, обладающей психикой. Но зачем и в каких случаях у субъекта возникает необходимость что-то как-то обозначать?

При взаимодействии субъекта с объектами *X* и *Y* в его психике благодаря процессам ощущения и восприятия возникают образы этих объектов X'_Ψ и Y'_Ψ, на основе которых, собственно, и осуществляется взаимодействие. В случае наличия взаимосвязи между объектами получение субъектом знаний об их взаимосвязи обеспечивается процессами мышления. Мышление, по определению, есть познавательный психический процесс обобщенного и опосредованного отражения соотношений и взаимосвязей объектов действительности [Рубинштейн, 2001]. В наших работах мышление определяется и как процесс образования в психике связей между образами объектов [Корниенко, 2013].

Процессы мышления обеспечивают *отражение связи между объектами* и формирование соответствующего образа этой связи $(X \leftrightarrows Y)'_{\psi}$, а также *образование связи между образами* $X'_{\psi} \leftrightarrows Y'_{\psi}$. Результатом мышления является понимание субъектом наличия взаимосвязи между объектами, а образовавшаяся в результате мышления совокупность взаимосвязанных образов объектов, есть не что иное, как мысль о взаимосвязи объектов [Корниенко, 2015].

Получение субъектом знаний об особенностях объектов и их взаимосвязях в определенной ситуации в форме соответствующих образов обеспечивает субъекту возможность осуществления поведения, адекватного особенностям ситуации. В случае недостатка знаний о ситуации его поведение будет, очевидно, неадекватным и может быть чревато негативными последствиями.

Однако недостающие знания субъекту C_1 может предоставить другой субъект C_2, который знает о ситуации значительно больше и лучше понимает все ее особенности. Для этого субъект C_2 должен вступить во взаимодействие с субъектом C_1 с целью передачи ему недостающих знаний о ситуации.

Взаимодействие субъектов с целью передачи знаний называется общением. Поскольку наличие цели связано с наличием сознания [Корниенко, 2010], способность к общению присуща только человеку. Использование понятие «общение» по отношению к животным, не обладающим сознанием, является некорректным. То, что называется «языком животных» является не системой знаков, выполняющих функцию обозначения, а системой сигналов о значении для животных тех или иных особенностей ситуации. И эта система сигналов проявляется в поведении животных не целенаправленно, а спонтанно.

Как же знание о ситуации, представленное в психике человека в форме мысли, может передаваться другим людям?

Поскольку мысли не могут передаваться непосредственно, для их передачи в качестве посредника используется особая система знаков, называемая языком. Функцию знака могут выполнять определенные действия или движения человека, доступные для чувственного отражения в психике других людей. К ним относятся действия по произношению определенной совокупности звуков (слов), действия, связанные с начертанием изображений (символов, в том числе и букв), а также изобразительные действия (жесты).

Чтобы определенная совокупность звуков стала словом, обозначающим содержания какого-либо образа и, соответственно, знаком того, что отражено в этом образе, необходимо образование в психике человека связи между образом того, что обозначается, и образом слухового восприятия совокупности звуков, составляющих слово. Например, знание человека об объекте *X*, которое существует в его психике в форме образа X'_{ψ}, может быть обозначено совокупностью звуков, составляющих слово «икс». В психике эта совокупность звуков отражается в форме слухового образа $(\text{икс})'_{\psi}$.

Когда слово «*икс*» используется человеком для обозначения знаний об объекте *X*, в его психике образуется связь между образами X'_{ψ} и $(\text{икс})'_{\psi}$. Появление этой связи означает не что иное, как появление или использование соответствующего языка. Чтобы другой человек понял, что имеет в ви-

ду тот, кто произносит слово «икс», он также должен знать этот же язык. Усвоение языка предполагает установление в психике человека связи между образом слова, например $(\text{икс})'_{\Psi}$, и образом того объекта, который этим словом обозначается, в данном случае образом X'_{Ψ}.

Когда возникает необходимость в передаче знания о взаимосвязи объектов *X* и *Y*, которое представлено в психике человека в форме совокупности взаимосвязанных образов $X'_{\Psi} \leftrightarrows Y'_{\Psi}$, т.е. в форме мысли, то человеку приходится использовать как минимум три слова – два слова, которые являются существительными, для обозначения объектов *X* и *Y*, и одно слово в форме глагола для обозначения связи между объектами. При этом в его психике должны быть соответствующие образы этих слов во взаимосвязи с соответствующими образами объектов X'_{Ψ}, Y'_{Ψ} и связи между ними $(X \leftrightarrows Y)'_{\Psi}$. Поскольку совокупность образов объектов и связей между ними является содержанием мысли, а совокупность слов, обозначающих эти объекты и наличие между ними связи, представляет собой предложение, выражение мыслей осуществляется человеком посредством предложений.

Таким образом, язык в форме отдельных слов, является средством обозначения отдельных объектов и их свойств (в том числе наличия связей между объектами), и в форме предложения является средством выражения возникающих в психике человека мыслей. Необходимость в использовании языка возникает у людей в связи с необходимостью согласования представлений (знаний) об особенностях ситуации, в условиях которой происходит их взаимодействие. Взаимодействие с целью обмена имеющимися знаниями называется общением, и язык выступает в качестве средства этого общения.

Цитируемая литература

Корниенко А.Ф. Деятельность как сознательная форма поведения человека // Вестник ТГГПУ. – 2010. – № 2 (20). – С. 304-308.

Корниенко А.Ф. Мысль как одна из основных категорий психологии // Психология когнитивных процессов / под ред. В.В. Селиванова (сборник статей). – Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2015. – С. 63-72.

Корниенко А.Ф. Сущность процессов мышления и мыслительной деятельности // Научный диалог. – 2013. – № 4 (16) : Психология. Педагогика. – С. 49-62.

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2001.

Доктор филол. наук И.В. Приорова (Нанкин, КНР)
irinapriorova@ yandex.ru

ИДЕОГРАФИЧЕСКАЯ СИСТЕМАТИЗАЦИЯ НЕСКЛОНЯЕМЫХ ИМЁН

Известно, что распределение слов по частям речи происходит по грамматическим признакам (изменяемость, грамматические формы), которые объективно наблюдаемы и поддаются формальному описанию по наличию или отсутствию того или иного грамматического показателя. Для китайских аспиран-

тов с продвинутым уровнем русского языка, очевидно, что класс существительных в русском языке как часть речи объединяет слова, изменяющиеся по числам, падежам и относящиеся к тому или иному роду. Когда речь идет о формально редуцированных словах, то в один класс попадают несклоняемые имена типа *радио* и *хаки*, глагольные формы – инфинитив, формы *скок, топ* и деепричастия *выйдя, решая,* а также наречные образования типа *домой, всегда,* т.е. единицы с абсолютно разной семантикой. Формально не изменяясь, все эти слова, будто бы идентифицируются с иероглифами, и китайские студенты очень часто озадачиваются, как это возможно в границах флективного языка.

Объяснять «как образование внутри единой грамматической системы иного способа грамматикализации» [Приорова, 2011, с. 20] ведет к разным способам категоризации частей речи, сосуществующих в русском языке, необходимо, но практика показывает, что начинать надо с номинативной сущности формально редуцированных лексических единиц. Как правило, мы начинаем с несклоняемых имен. Их классификация включает анализ лексикографических источников, т.е. специальных (Колесников Н.П. и Брусенская Л.А.) [Приорова, 2001, с. 126-132] и толковых словарей русского языка и распределение их по «тематическим группам» [Приорова, 2001, с. 132-146].

«В лексикографии сложилась традиция, согласно которой несклоняемые знаки» классифицируются «либо с опорой на их означающие (по начальным или конечным буквам)» [Приорова, 2008, с. 16], либо с опорой на означаемые. «В первом случае мы имеем дело с *формально* упорядоченной классификацией, а во втором – с *содержательно* упорядоченной (идеографической) [греч. *idea* – понятие и *grafo* – пишу]. Такая классификация упорядочивает слова с учетом выражаемого ими смысла» [Приорова, 2008:16]. Она предполагает сначала отбор и организацию необходимых тем, а затем «наполнение» каждой темы соответствующими словами. Реестр несклоняемых слов прежде делился нами на 17 тем: «***1****-ая группа – названия лиц;* ***2****-ая группа – музыкальная терминология;* ***3****-ья группа – названия продуктов, напитков, блюд;* ***4****-ая группа – названия объектов и предметов;* ***5****-ая группа – названия народностей и языков;* ***6****-ая группа – названия животных, птиц, рыб;* ***7****-ая группа – названия предметов одежды и аксессуаров;* ***8****-ая группа – денежные и бухгалтерские единицы;* ***9****-ая группа – названия растений;* ***10****-ая группа – танцевальные термины;* ***11****-ая группа – названия тканей и материалов;* ***12****-ая группа – единицы измерений;* ***13****-ая группа – буквы старославянской азбуки;* ***14****-ая группа – названия ветров;* ***15****-ая группа – названия видов борьбы;* ***16****-ая группа – названия архитектурных стилей;* ***17****-ая группа – названия стихов»* [Приорова, 2008, с. 17]. Сейчас этот перечень дополнен: *18-ая группа – названия печатных изданий; 19-ая группа – наименования (топонимы, антропонимы, гидронимы).*

Данная систематизация была предложена нами как альтернативная существующей родовой классификации, что часто используется в учебных и справочных пособиях. «Такая тематическая /идеографическая классификация несклоняемых имен позволяет точнее отслеживать…их пополнения по различным сферам» [Приорова, 2008: 18]. «Совокупность несклоняемых слов, распределенная по тематическим группам», где «Каждая тематическая группа, объеди-

няющая слова, заданные словом-гиперонимом, является или продуктивной, что напрямую связано с открытостью, т.е. способностью пополняться новыми номинациями, или непродуктивной, что связано с закрытостью, т.е. неспособностью включать новые номинации» [Приорова, 2001:6], показывает реальную динамику их адаптации в русском языке.

Следовательно, «идеографическое поле несклоняемых имён» [Приорова, 2001:3-169; 2008:11-17] отражает картину функционирования несклоняемых заимствований как номинативных единиц. Тематически систематизированные в гиперо-гипонимических связях, они транслируют свою адекватность как лексико-семантические единицы языка. Их грамматическая семантика – другая отдельная сложная тема. Однако, в границах изучения их лексических свойств отсутствие словоизменения как способа грамматического оформления есть не что иное, как проявление особой «свободной зависимости» [Приорова, 2011:54-56] категориальной информации и предметно-понятийной стороны действительности, что и выводит на анализ их грамматической специфики.

Литература

Приорова И.В. Идеографическое поле несклоняемых существительных //Дис. на соискание уч. ст. кандидата филолог. наук по спец. 10.02.01. – русский язык. – Волгогр.: ВГПУ, 2001. 178 с.

Приорова И.В. Взаимодействие парадигматики и синтагматики в русском языке (на примере свойств и функций несклоняемых имён)//Дис. на соискание уч. ст. доктора филолог. наук по спец. 10.02.01 – русский язык. – Астр.: АГУ , 2011. 449 с.

Приорова И.В. Несклоняемые имена в языке и речи: учебн. пособие/ И.В. Приорова. М.: Флинта: Наука, 2008. – 88 с.

Доктор филол. наук И.В. Труфанова (Москва)
illokucia1@rambler.ru

ОПРЕДЕЛИТЕЛЬНЫЕ МЕСТОИМЕНИЯ, ОБОЙДЁННЫЕ ГРАММАТИКАМИ

В русском языке существуют определительные местоимения *тот, один, этот, кто, который, некоторые, кто-нибудь, кое-кто, кто-то*. Подобно местоимениям *иной*, *другой* они употребляются при перечислении и противопоставлении. Данные местоимения омонимичны местоимениям других разрядов: *тот*, *этот* – указательным, *кто-нибудь, кое-кто, кто-то, некоторые, один* – неопределённым, *кто* – вопросительному и относительному, *который* – вопросительным, относительным, неопределённым *который* [11]. Общее значение перечисленных местоимений – «кто-то (какой-нибудь) из ряда перечисляемых, противопоставляемых предметов (признаков)».

Определительное местоимение *тот*

Толковые словари выделяют у местоимения *тот* несколько значений, причём перечень этих значений не отличается единообразием. В словаре В.И.

Даля у местоимения *тот* четыре значения. *Тот* квалифицировано как указательное (указывающее на дальний предмет), относительное, вопросительное *(А то нет? А то как же?*), кроме того, обладающее значениями «какой-нибудь» и «тот же самый; всё один, о котором идёт речь; не иной». В значении «какой-нибудь» *тот* иллюстрируется примером: *Тот ли, другой (иной) ли, был бы слуга*. *Тот ли, не тот ли, все равно, какой-нибудь* [2]. Фактически это иллюстрации к значению определительного местоимения «кто-то (какой-нибудь) из ряда перечисляемых или противопоставляемых предметов (признаков)».

В словаре С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой у *тот* указано шесть значений, во всех значениях оно квалифицировано как указательное местоимение. Нам интересно пятое значение: «При перечислении противополагается словам “иной”, “другой”, “этот”, а при повторении употребляется в значении *один, другой* и т. д. *Ни тот, ни другой. Не те, так другие помогут. Тот уехал, а этот остался. Тот танцует, а тот поёт*» [6]. Такое *тот* мы квалифицируем как определительное, синонимичное *иной, другой* в значении «кто-то (какой-нибудь) из ряда перечисляемых или противопоставляемых предметов (признаков)».

В словаре Т.Ф. Ефремовой выделено *тот* – существительное (у него шесть значений, с вариантами значений восемь) и *тот* – местоимение (у него семь значений, с вариантами значений девять). Среди значений «существительного» нам интересно второе: «кто-либо из перечисляемых лиц», среди значений «указательного местоимения» седьмое: « а) Тождественный уже упомянутому или известному; не другой. б) Не какой-нибудь иной, а именно этот. в) Такой же самый, такого же качества, свойства» [3]. Указанное значение «существительного» – это значение определительного *тот*, синонимичного определительным *иной, другой* в значении «кто-то (какой-нибудь) из ряда перечисляемых или противопоставляемых предметов (признаков)». Почему нам интересно седьмое значение, мы скажем ниже.

В словаре С.А. Кузнецова у указательного местоимения *тот* выделено четыре значения, у местоимения-существительного *тот* – одно значение. Для целей нашей статьи интересны два следующих значения: «4. (обычно с отриц.). Такой, который нужен или должен быть. *Употребили не тот раствор. По ошибке принесли не тот заказ.* 5. Именно он, не другой, этот же самый (по качеству, свойству и т.п.). *Пришла в том же костюме, что и вчера. Показывали тот же самый фильм*» [5].

В Викисловаре *тот* – указательное местоимение с четырьмя значениями, четвёртое следующее: «такой, который нужен или должен быть» [1]. Примеры те же, что в словаре С.А. Кузнецова.

Указанные значения нам интересны по той причине, что в словаре А.П. Евгеньевой выделено семь значений у местоимения *тот*, пять из них у указательного *тот*, два у определительного *тот*. Словарь А.П. Евгеньевой – единственный словарь, в котором выделено определительное местоимение *тот*. Значения, на которых мы акцентировали внимание в других словарях, значения, приписываемые там указательному *тот*, А.П. Евгеньева квалифицировала как значения определительных *тот*: «6. определительное (обычно с отрицани-

ем „не“). Такой, который нужен или должен быть. [Васса:] *Случилась ошибка, не то лекарство девушка дала*. М. Горький, Васса Железнова (Мать). *Ночью из парка по ошибке заряды привезли не те – не к крепостным, а к полевым гаубицам, послабее*. Лебеденко, Тяжелый дивизион. | в знач. сущ. то, нескл., ср. *Начинает его томить какое-то желание. Пьет он воду – не то; тянется к круглому окошечку и вдыхает горячий, влажный воздух – не то; старается думать о родной стороне, о морозе – не то*. Чехов, Гусев. 7. определительное. Именно он, не другой, этот же самый (обычно в сочетаниях: тот же, тот же самый). *Михайло Михайлыч, уже знакомый читателю, вошел в кабинет. На нем было то же старое пальто, и в загорелых руках он держал ту же старую фуражку*. Тургенев, Рудин. | в знач. сущ. то, нескл., ср. *За Фомою Григорьевичем водилась особенного рода странность: он до смерти не любил пересказывать одно и то же*. Гоголь, Вечер накануне Ивана Купала. *И скучно мне. Все то же, то же: Волы, скрипучий трудный путь, Иссохшее речное ложе, Песок, сверкающий, как ртуть*. Бунин, Невольник. ||Такой же самый, такого же качества, свойства. *И ласточки, и вороны есть [в Африке], но не те: ласточки серее, а ворона чернее гораздо*. И. Гончаров, Фрегат «Паллада». *Дарья была все та же. Кажется, никакое горе не было в силах не только сломить ее, но даже пригнуть к земле*. Шолохов, Тихий Дон.| в знач. сущ. то, нескл., ср. *Да, были люди в наше время, Не то, что нынешнее племя: Богатыри – не вы!* Лермонтов, Бородино. *И в городе Петр Сергеич иногда говорил о любви, но выходило совсем не то, что в деревне*. Чехов, Рассказ госпожи NN» [8].

Тот в сочетании с частицей *не* имеет значение – «отличный от данного», то есть одно из значений определительных местоимений *иной, другой*. Но ведь это два слова: *тот* и *не*, поэтому мы не принимаем точку зрения А.П. Евгеньевой относительно выделенных ею определительных местоимений (шестое, седьмое значения *тот* в её словаре, а также четвёртое в словаре С.А. Кузнецова, второе-а у Т.Ф. Ефремовой).

К определительным мы относим вариант второго значения «указательного» *тот* из словаря А.П. Евгеньевой, о котором сказано: «Употребляется для указания на один предмет, лицо из двух или нескольких подобных при их перечислении или сопоставлении (со словами: „этот“, „другой“, „иной“ и т. п. при втором и т. д. членах перечисления). Тем или иным способом. С той и другой стороны. *– Да ведь могут же они понять наконец, что если тот брат наделал им вреда, так этот по крайней мере ничего им не сделал, ни в чем не виноват?* Григорович, Переселенцы.| в знач. сущ. тот, того́, м.; та, той, ж.; то, того́, ср. *Тут, глядя на него, иной Качает головой; Те шепчутся, а те смеются меж собой.* И. Крылов, Ларчик. *Ты порой целуешь ту, порою – эту В папиросном голубом дыму*. Щипачев, Ты порой…» [8].

В словаре Д.Н. Ушакова *тот* – указательное местоимение, у которого одиннадцать значений. Обратим внимание на следующие: «10. При перечислении противополагается словам: другой, иной, этот (как в значении прилагательного, так и существительного). *И тот и другой. И тот и этот. Тот или иной (кто-нибудь, всё равно кто). Ни тот, ни другой. Ни тот, ни этот. Не тот, так этот. Не тот, так другой.* «*Тот пристает, другой, всем дело до ме-*

ня» (Грибоедов). «*Хотел жениться и хотел стать литератором, но не удалось ни то, ни другое*» (Чехов). *Такой привередливый: того не ест, этого не любит*.
11. При повторении употребляется в значении один, другой и т.д. (как в значении прилагательного, так и существительного; средний род в этом случае не смешивать с союзом "то"!). «*Тут, глядя на него, иной качает головой, те шепчутся, а те смеются меж собой*» (Крылов). «*Тот сватался – успел, а тот дал промах*» (Грибоедов). «*По делу всяк по своему до полдня вышел из дому; тот путь держал до кузницы, тот шел в село Иваньково*» (Некрасов). «*Вот, например, вы мне говорите теперь и то, и то…*» (Тургенев). *На него невозможно положиться: того недоделает, то напутает, то забудет*» [10]. Именно в таких контекстах мы квалифицируем *тот* как определительное со значением «кто-то (какой-нибудь) из ряда перечисляемых или противопоставляемых предметов (признаков)».

Чем определительное *тот* отличается от *иной, другой* в таком же значении? Для *иной* и *другой* непринципиален порядок: и то, и другое могут быть употреблены как при первом, так и при втором компоненте перечисления, противопоставления: *Скривились домики, другие Совсем обрушились, иные Волнами сдвинуты* [Пушкин, Медный всадник]. *А что бывает то ж с фортуною у нас; Иной лишь труд и время губит, Стараясь настичь её из силы всей; Другой, как кажется, бежит совсем от ней: Так нет, за тем она сама гоняться любит* [Крылов, Тень и Человек].

При обоих компонентах перечисления или противопоставления могут быть употреблены только *иной*, только *тот*, но не может быть употреблены только *другой*: *Иному мило, иному постыло. Иной – туды, а иной – сюды. Иной так, а иной сяк. Иному жарко, иному холодно. У всякого охотника свое пристрастие, иной по волкам, иной по птицам, я любитель охотиться с гончей по зайцам* [Пришвин, Халамеева ночь]. *Бегут: иной с дубьем, Иной с ружьем* [Крылов, Волк на псарне]. *Тот плачет, тот смеётся. Тем весело, тем грустно. Тому куклу, тому книгу, тому пирожок. Мутоврят народ тот туда, тот сюда, а сами, ей-право, великое слово тебе говорю, дороги никуда не знают, без нашего брата не найдут ее никогда* [Лесков. Некуда]. *Таким образом, вышла у них ссора и о том, куда ехать наперед; тот кричит – туда, тот – туда, тот – туда, тот зовет всех вместе на край света – и один какой-то наконец-таки осилил и перекричал всех и велел ехать – куда бы вы думали?* [Даль. Жизнь человека, или Прогулка по Невскому проспекту].

Иной предшествует *тот,* или *тот* предшествует *иной. Уже став взрослыми, зачастую так и не научились видеть окружающее иначе, нежели в узких границах «да» и «нет», и лишь в двух красках – то белое, а все иное – черное, и никаких оттенков…* [Ронина, Черное и белое // «Сельская новь», 1988]. *Тот* в первом компоненте перечисления, *другой* во втором. *Велено звериный весь народ Созвать на общий сход И расспросить того, другого, Что в волке доброго он знает иль худого* [Крылов, Мирская сходка]. *И к удочкам стрелой пустилась: Рванула с той, с другой, на третьей зацепилась, И, ах, попалася в беду* [Крылов, Плотичка].

У *тот* и *другой* общим является экстенсионал. «Местоимение другой предполагает, что актуальное множество противопоставлено остальным элементам исходного множества на основании предметных (экстенсиональных) характеристик, т.е. особой денотативной отнесённости, фиксированности в особой точке пространства, например, Шёл в комнату, попал в другую (А.С. Грибоедов). Другая – тоже комната (данный объект тоже относится к классу комнат), но не та, что была упомянута» [14, с. 71]. «Другой – это такой же, как все остальные элементы (или как данный элемент) множества, но рассматриваемый отдельно от них», другой – только «денотативно отличный от данного» [14, с. 72, 73].

Тот и *другой* имеют значение «противоположный», которого нет у *иной*: *На том берегу реки. На той стороне площади. По ту сторону баррикады. Перейти на другую сторону улицы. Доплыть до другого берега. Другой конец верёвки.*

И *иной,* и *другой,* и *тот* выражают значение «кто-то (какой-нибудь) из ряда перечисляемых или противопоставляемых предметов (признаков)» только тогда, когда на них падает логическое ударение или они входят в состав ремы. *Есть те, кто получают доход, и есть те, кто вынужден довольствоваться тем, что есть* [коллективный. Форум: 12 часов в день? Не могу согласиться с М. Прохоровым (2010–2011)]. *И те, и другие могут себе позволить небольшие инфантильные странности, главное, чтобы это не влияло на общий фон восприятия возраста «пациента»* [коллективный. Форум: 12 часов в день? Не могу согласиться с М. Прохоровым (2010–2011)]. *То есть есть те, кто платят, и те – кому платят* [Переписка в icq между agd-ardin и Колючий друг (2008.02.08)]. *Пойми, Петя, мир состоит из умных и глупых, из сильных и слабых, из тех, кто может свою судьбу перевернуть, и из тех, кто плывет по течению* [коллективный. Форум: комментарии к фильму «Все будет хорошо»].

Иной и *другой* чаще употребляются в конструкции противопоставления или перечисления с определительным *один*, *тот* чаще употребляется с *этот*, хотя возможны все упомянутые определительные местоимения в одной фразе. *Ну, как ей выбирать из этих женихов? Тот не в чинах, другой без орденов; А тот бы и в чинах, да жаль, карманы пусты* [Крылов, Разборчивая невеста]. *Одни стандартно и ретиво Кричали родине виват, Другие хныкали плаксиво, Иной посвистывал как хват* [Кропивницкий, По радио стихи читали...].

Определительное местоимение *этот*

Оно употребляет при перечислении, противопоставлении не только с *тот*, но и с *один*, но чаще перед каждым компонентом перечисления. *И начетверо он оленя раздирает. Теперь давай делить! Смотрите же, друзья; Вот эта часть моя По договору; Вот эта мне, как Льву, принадлежит без спору; Вот эта мне за то, что всех сильнее я; А к этой чуть из вас лишь лапу кто протянет, Тот с места жив не встанет* [Крылов, Лев на ловле]. *Этому молочка, этому кашки, этому яблочко.*

Согласно этимологическому словарю, указательные *тот и этот* были в праславянском языке значениями одного слова. «Тот. Исконное. Сложение – редупликация – местоимения *тъ*; *тътъ* в *тот* после падения редуцированных:

сильный ъ в *о*, слабый ъ отпал (ср.: украинское *той*, чешское ten – “этот”, сербохорватское *тай* – “тот, этот”). Общеславянское *тъ, то, та* родственно латышскому tas – “тот”, авестийскому ta – “этот”, греческому ton – “этот”» [12]. Затем указательные *тот* и *этот* разошлись по значению, а определительные *тот* и *этот* стали синонимами. *Тот, этот* в данном случае – это такой же, как все остальные элементы (или как данный элемент) множества, но рассматриваемый отдельно от них, только денотативно отличный от данного.

Определительное местоимение *кто*

Определительное местоимение *кто* используется при перечислении, противопоставлении вместе с *тот, иной* или одно перед каждым из компонентов. *Скрипя валенками по снегу, быстро пробегали зэки по своим делам – кто в уборную, кто в каптёрку, иной – на склад посылок, тот крупу сдавать на индивидуальную кухню* [Солженицын, Один день Ивана Денисовича]. *Мятежные толпы, за тысячью знамен, Кто с луком, кто с пращой, шумя, несутся в поле* [Крылов, Безбожник]. *Запели молодцы: кто в лес, кто по дрова, И у кого что силы стало. В ушах у гостя затрещало И закружилась голова* [Крылов, Музыканты]. *Умаялися, утомились И отдохнуть пристали у ручья. Тут задремали все, кто лежа, кто и сидя* [Крылов, Собака, Человек, Кошка и Сокол]. *Какой-то птицелов Весною наловил по рощам Соловьев. Певцы рассажены по клеткам и запели, Хоть лучше б по лесам гулять они хотели: Когда сидишь в тюрьме до песен ли уж тут? Но делать нечего: поют, Кто с горя, кто от скуки* [Крылов, Соловьи]. *На укоризну мы Фортуне тороваты: Кто не в чинах, кто не богат, За всё, про всё её бранят, А поглядишь, так сами виноваты* [Крылов, Фортуна в гостях]. *Кто Сроду Сочинял за одой оду, Кто годы погружался в переводы, Кто замыкался в эпос, точно в крепость, А кто срывался в прозу, будто в пропасть!* [Мартынов, Кто Сроду Сочинял за одой оду]. *И вот уж медсестра Ползет за нами вслед. Кто ранен, кто убит, Непострадавших нет* [Межиров. Частый зуммер]. *Кто в семье, кто на производстве, кто на курсах по повышению квалификации* [Слуцкий, Палата]. *Всё режем как душа подскажет, кто мелко, кто крупно* [коллективный. Форум: Салаты]. *Кто остался, кто исчез, сообщит лесная почта, кто на лестнице существ поминается заочно* [Айзенберг, А в глазах зелёный луг]. *Кто пил из черепа отца кто ел с чужой тарелки но тоже не терял лица не портил посиделки* (орфография и пунктуация В. Кривулина сохранена здесь и далее – И.Т.) [Кривулин, Миллениум на пересменке]. *Сядем ну поговорим кто ограблен кто объеден кто уехал греться в рим кто за спичками к соседям вышел и пропал – за ним* [Кривулин, Сядем-поговорим]. *И отправились – кто степью кто чугункой кто по воздуху пройдя через магнит на чукотку жизни где звенит вечноюный снег а древняя трава* [Кривулин, На Чукотку]. *На общероссийский уровень – туда, в нижние миры где все мы позабыты кто в семейных липах, кто в составе свиты* [Кривулин, Шлюз номер шесть]. *Кто возвращается в редакцию, кто к делу* [Кривулин. Одесская волна]. *Мы поедем с тобою на А и на Б[е] мимо цирка и речки, завернутой в медь, где на Трубной, вернее сказать, на Трубе, кто упал, кто пропал, кто остался сидеть* [Еременко, Ночная прогулка]. *Несут в когтях испуганные звери Кто мертвое крыло, кто остов головы* [Блаженный, Бывать и двум смер-

тям, и трем смертям, и даже]. *Кто с узлом-периною, Кто с кошелкой кожаной* [Елагин, Беженская поэма]. *Разные есть беженцы: Кто читает Библию, Кто в железку режется!* [Елагин, Беженская поэма]. *Кто расходится под вечер, кто гуляет в отпуску, кто свою, безумный, лечит семинарами тоску* [Айзенберг, Человек хитро устроен]. *Несут, урча и лопоча, кто – два плеча из абразива, кто – два зажатых кирпича* [Карабчиевский, Идущие мимо]. *А дети – кто зубрит, а кто шустрит, А кто беспечно озорует* [Липкин, Вечер в резиденции посла].

Определительное местоимение *кто-нибудь*

Д.Н. Ушаков приводит примеры определительных местоимений: *тот-то* и *кто-нибудь.* «Тот-то…, а тот-то… (та-то и т.д.) (разг.) – употребляется взамен точного указания лиц в значении: один…, а другой…, кто-нибудь…, а кто-нибудь… Тот-то пойдет сюда, а тот-то – туда. Тот-тот и тот-то пойдут сюда, а тот-то и тот-то – туда (одни…, а другие…)» [10]. В других словарях определительное *какой-нибудь* не выделено.

Кто-нибудь сидит и пьет в углу, Кто-нибудь ночует на полу, Кто-нибудь за кружкою пивной Прослезился песней затяжной, Кто-нибудь с протянутой рукой С хлебниковской носится строкой! [Елагин, Память]. *Только погибать не всем подряд: Станет кто-нибудь лауреат, Кто-нибудь приобретет почет Тем, что по теченью потечет!* [Елагин, Память]. *И кто-нибудь на нём велик, А кто-нибудь печален* [Самойлов, Подставь ладонь под снегопад]. *Кто-нибудь теперь от стужи стонет, Кто-нибудь в сердитом море тонет, Кто-нибудь дрожит… а надо мной Ветерок не пролетит сквозной* [Некрасов, Признания труженика].

Определительное местоимение *некоторые*

А.А. Шахматов к числу определительных местоимений относил *некоторый* [13, с. 103]. Идеографический словарь [4] и словарь синонимов [9] у слова *некоторый* выделяют синонимы *иной, один*. При перечислении противопоставлении определительное местоимение *некоторые* употребляется на первом месте *с иные, другие, некоторые, те*, чаще с *некоторые*.

И некоторые на экзаменах По математике проваливаются, Другие же на русском срежутся, А третьих подведет история [Мартынов, Глаза юнцов]. *В магазине Хозяйственных изделий Я подумал, что выставлены какие-то произведения скульптуры, Но на самом деле это были разных сортов Витые веревочные фигуры С несомненными признаками носов и ртов. Некоторые Напоминали Лиц, связанных разными обстоятельствами. Некоторые, будто бы и не виясь, и ничего не боясь, Напоминали связанных данными обязательствами. (…) Некоторые верви Крепки, как нервы Либо арканы на шею врагам, А потому и дают, наверно, Как бы сами связать себя по рукам и ногам. (…) Некоторые связки веревок Напоминали плутовок, Так запутавших всё и такие кругом завязав узелки, Что нельзя без опаски предвидеть развязки* [Мартынов, Верви]. *Вот всадники горбатые в плащах, Старухи богомольные (Есть высохшие маки В одежде старух), Усатые гвардейцы с лаковым лицом, Другие еще не оформившиеся тени —Те без головы, Те без ног И некоторые вовсе никакие* [Хрыкин, Воробьиная ночь]. *Некоторые из них отреставрированы и выставлены в помещении магазина как часть старинного интерьера, некоторые, потёртые*

и побитые, бессистемно сложены на полки [Шпаковская, Старые вещи. Ценность: между государством и обществом // «Неприкосновенный запас», 2004.01.15]. Разные оформления таких слов/ понятно/ что нормативный вариант – это вот дефис/ тут правда интересно/ что порядок может быть разный/ «платье-рубашка» / «рубашка-платье» / «сумка-холодильник» / «холодильник-сумка» / *некоторые из них варьируют свободно/ другие идут фиксированы/* ну скажем «диван-кровать» / в девяноста пяти процентах случаев/ «кровать-диван» очень редко [Иомдин, Доклад на конференции «Диалог 2013» // Из коллекции НКРЯ, 2013]. *Утешение/ между прочим устаревшее/ некоторые из них устаревшие/ а некоторые/ наоборот/ разговорные/ как мы видим/ утешение – «оставь» и «оставьте»* [Рахилина, Доклад на конференции «Диалог 2013» // Из коллекции НКРЯ, 2013]. *Значит/ некоторые лексемы из этого списка узко специализированные/ а другие… как например «вставай» / это такие лексикализованные/ фактические «просыпайся или стой» /* [Рахилина, Доклад на конференции «Диалог 2013» // Из коллекции НКРЯ, 2013]. *Некоторые из этих генов-мишеней/ регулируемых транскрипционными факторами/ увеличивают свою активность/ а некоторые – подавляются* [Анохин, Мозг и разум. Проект Academia (ГТРК Культура) (2012)]. *Некоторые из них пересекают орбиту Земли – это Аполлон и некоторые аж доходят до орбиты Венеры* [Маров, Солнечная система. Проект Academia (ГТРК Культура) (2010)]. *Некоторые гены начинают работать сильнее/ и/ а другие/ наоборот/ закономерно/ определённо начинают работать слабее/ и это является указанием на то/ что/ скажем/ метастазирование вероятно произойдёт или не произойдёт* [Янковский, Генетика и геномика. Проект Academia (ГТРК Культура) (2010)]. *Вот некоторые страны охотно идут на такие жертвы/ некоторые другие – не очень* [Плунгян, Почему современная лингвистика должна быть лингвистикой корпусов. Лекция Полит.Ру (2009)]. *Некоторые военные плакали / некоторые военные сидели угрюмые такие / [вздыхает] тревожные какие-то* [Земное и небесное (с. Воейково Ленинградской обл.). Д/ф из цикла «Письма из провинции» (ТК «Культура») // Т/к «Культура», 2009].

Определительное местоимение *кое-кто*

Чаще *кое-кто* употребляется с *кое-кто*, реже с *другие, некоторые*. Ни один из словарей не выделяет определительного *кое-кто*. *Расхождения, кое-кто из видевших оценивал чуть раньше, кое-кто чуть позже* [Андрей Зализняк, Читаем "Слово о полку Игореве". Проект Academia (ГТРК Культура) (2012)]. *Кое-кто работал на гороховом поле. Другие набирали воду из кипящих источников, чтобы хоть чуть остыла* [Дорофеев, Эле-Фантик // Мурзилка, 2003]. *Кое-кто сегодня знаменит, Кое-кто сегодня позабыт, Некоторым жизни оборвал На Лубянке сталинский подвал* [Елагин, Память]. *Вот шествие по улице идет, и кое-кто вполголоса поет, а кое-кто поглядывает вверх, а кое-кто поругивает век, как, например, Усталый Человек* [Бродский, Вот Арлекин толкает свой возок]. *Кое-кто с тех пор застрелен. Кое-кто себя забыл. Кое-кто, – ровесник трелям, – Упражняет прежний пыл* [Оболдуев, Элегия]. *В приемной его с утра ожидали посетители, – кое-кто с важными делами, а кое-кто и с такими, которые легко можно было решить в нижестоящих инстанциях, не за-*

трудняя Семена Еремеевича [Анкета]. *Кое-кто* в значении *иной* допускает одиночное употребление при перечислении, противопоставлении, но противопоставление, сопоставление выражено в контексте, только не синтаксически, а лексически (фраки – мундиры, например). *Гостиная в чиновничьей квартире. Чай, трубки, фраки; кое-кто в мундире. Речь юноша какой-то говорил, Привстав перед угрюмой молодежью, И звонкий голос прерывался дрожью* [Садовской, Милость].

Определительное местоимение *кто-то*

Определительное *кто-то* оформляет перечисление, противопоставление вместе с другим определительным *кто-то* или с определительным *кто*. *И кто-то вынул осторожно Планету из корявых рук И говорит: «Поправить можно». А кто-то говорит: «Каюк!»* [Самойлов, Глобус]. *И кто-то пробовал хихикать, а кто-то в обморок упал, часы протяжно стали тикать, и прослезился целый бал* [Казаков, Импровизация на тему: отцы и дети]. *Все запрещенные приемы внезапно превратились в правила, а правила — все отменились и переправились все вдруг, и кто-то радуется вслух, а кто-то шепчет: «Жизнь заставила!»* [Слуцкий, Полный поворот]. *Все мы правнуки и праправнуки Кто-то книга, а кто-то чтец* [Антокольский, День рождения шестого июня]. *Кто-то ходит, грохочет по жести ребристой, кто-то смотрит снаружи сюда* [Кривулин, Синей ткани лоскут на полу]. *Кто-то оду Перуну пишет. Кто-то тихо шепчет: судьба* [Слуцкий, Реперунизация]. *Была ли это правда, или ложь, теперь наверняка не разберешь, но кто-то был правдив, а кто-то лжив, но кто-то застрелился, кто-то жив, а кто играет до сих пор в кино* [Бродский, Комментарий, Шествие, 17].

Определительное местоимение *один*

В Викисловаре выделено *один* в значении местоимения, о нём сказано: в сочетании с *другой* употребляется при перечислении, противопоставлении и т. п. ряда лиц, предметов, явлений и т. п.: *На Запад поедет один из вас, на Дальний Восток – другой* (В. Гусев, Были два друга). Оно отграничено от *один* в значении местоимений *некий, кто-то*. В словаре С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой отражено местоимение *один* в значении «какой-нибудь в ряду сходных или сопоставляемых друг с другом» (седьмое значение) и проиллюстрировано в том числе примером: *Одно дело – работать, другое – гулять. То один, то другой* [6]. В словаре Т.Ф. Ефремовой одно из значений слова о*дин*: «2) Какой-либо (в ряду сходных или сопоставляемых друг с другом предметов)» [3] – это значение определительного *один*, хотя словари не указывают на его лексико-грамматический разряд. А.А. Шахматов к числу определительных местоимений относил *один* [13, с. 103]. Определительные местоимения *один*, *иной*, *который* оформляют перечислительные или противительные, а также сопоставительные отношения.

Определительное местоимение *который*

В словаре С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой определительное *который* отнесено к неопределённым: «4. неопред. То же, что некоторый (прост.). *Которые ребята дома сидели, которые катались на коньках*» [6]. В словаре Д.Н. Ушакова оно тоже отнесено к неопределённым: «5. неопределен. При повторении в

начале нескольких предложений: одни, другие, третьи… (простореч.). *В канцелярии толпился народ: которые приходили за справками, которые сдавали пакеты, которые дожидались приема*» [10]. Определительное *который* является не только просторечным, но и архаизмом, так уже не говорят.

М.И. Откупщикова писала: «Одним из характерных способов пополнения классов местоимений является омонимия, имеющая глобальный характер в том смысле, что омонимичными оказываются не только отдельные местоимения, но и целые разряды, как, например, разряды вопросительных, относительных и кванторных К-местоимений» [7, с. 81]. «Основной способ производства местоимений – создание омонимичных значений» [7, с. 81]. На примере определительных местоимений мы убедились в истинности данного утверждения.

Определительными *один, тот, этот, который, некоторые, кто, кто-нибудь, кое-кто* являются только в конструкции перечисления, противопоставления. Из значений местоимений *иной, другой* они обладают только значением «кто-то (какой-нибудь) из ряда перечисляемых, противопоставляемых предметов (признаков)». *Некоторые* в нашей картотеке является определительным только в форме множественного числа.

Цитируемая литература

1. Викисловарь // [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://ru.wiktionary.org/wiki/%D1% 82%D0%BE%D1%82

2. Даль В.И. Словарь живого великорусского языка: В 4 т. М., 2009 // [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://enc-dic.com/dal/Tot-39768.html

3. Ефремова Т.Ф. Толковый словарь русского языка. М.: Городец, 2009 // [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://enc-dic.com/efremova/Tot-109100.html

4. Идеографический словарь русского языка. М.: Издательство ЭТС. Баранов О.С.. 1995.

5. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка. СПб.: Норинт, 1998 // [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://enc-dic.com/kuzhecov/Tot-72738.html

6. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Азбуковник, 1999 // [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://enc-dic.com/ozhegov/Tot-35720.html

7. Откупщикова М.И. Местоимения современного русского языка в структурно-семантическом аспекте. – Л.: ЛГУ, 1984. – С. 81–87.

8. Словарь русского языка / под ред. А.П. Евгеньевой: В 4 т. М.: Наука, 1985–1988 // [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://enc-dic.com/academic/Tot-65303.html

9. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений / под. ред. Н. Абрамова. – М.: Русские словари, 1999.

10. Толковый словарь русского языка / под ред. Д.Н. Ушакова: В 4 т. – М.: ОГИЗ, 1935–1940 // [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://rus-yaz.niv.ru/doc/dictionary-ushakov/articles/44/tot.htm/

11. Труфанова И.В. Лексикографический портрет местоимения который // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. (Электронный ресурс). – Вып. 5. Материалы V Конгресса РОПРЯЛ (г. Казань, 4–8 октября 2016 г.). СПб.: РОПРЯЛ, 2016. – С. 500–506.

12. Шанский Н.М., Боброва Т.А. Школьный этимологический словарь русского языка. Происхождение слов. М.: Дрофа, 2004 // [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://enc-dic.com/rusethy/Tot-4612.html

13. Из трудов А.А. Шахматова по современному русскому языку: (учение о частях речи). – М.: Учпедгиз, 1952.

14. Шувалова И.Е. Семантика русских местоимений. Курск: КГУ, 2007. – С. 71–76.

Канд. филол. наук Тао Цзинь (Москва)
Jintao-m@yandex.ru

ДВОЯКОСТЬ СЕМАНТИКИ ГЛАГОЛА *ОБНАДЕЖИТЬ* / *ОБНАДЕЖИВАТЬ* И ВОЗМОЖНЫЕ ПРИЧИНЫ

Известно, что словарные значения слов далеко не всегда раскрывает всю их семантику. Предмет нашего анализа – глагол *обнадежить* / *обнадеживать* – представляет особый интерес не только по причине того, что его семантика выходит за рамки словарных дефиниций, но и потому, что носители языка распознают в нем два явно противоположных концепта: ВЕРА и ОБМАН.

Значения *обнадежить* / *обнадеживать* в трех толковых словарях [Толковый словарь русского языка Д. Н. Ушакова 1994; Толковый словарь русского языка С. И. Ожегова 1994; Новый толково-словообразовательный словарь русского языка Т. Ф. Ефремовой 2000] не сильно различаются, и суть этих значений хорошо согласовывается с синонимами данного глагола: *подавать надежду кому*, *вселять надежду в кого* [Словарь русских синонимов 2009]. Однако эксперимент на ассоциативную реакцию выявил достаточно четкую двоякость восприятия этого слова-стимула: проявляется и положительная реакция, так или иначе, сводящая к ВЕРЕ (*воодушевить*, *поддержать*, *вселить вер*у, *дать обещание*, *успокоить, тепло, согреть*), и отрицательная, сводящая к ОБМАНУ (*обмануть, безобразие, несбывшиеся надежды*, *обида*, *разочарование*, *пообещать и не сделать*, *глупые надежды*). В ходе опроса, проведенного среди 20 носителей русского языка, наблюдается незначительное превалирование отрицательной реакции. А анализ Корпуса русского языка дает обратный результат: в большинстве примеров *обнадежить* / *обнадеживать* употребляется в смысле *вселить надежду*, хотя встречаются случаи, когда действие продиктовано не желанием успокоить кого-то, а желанием действующего лица во избежание проблем для себя временно успокоить объект своего воздействия, лишить его инициативы к действию.

– Посмотрим, – обнадежил он неопределенно, только чтобы избежать упреков и сетований (М. Чулаки. Примус // Звезда, 2002).

Ассоциативная реакция на слово-стимул не всегда напрямую связана с семантикой слова. Встречается отрицательная реакция и на слова обещание,

надежда, сводящая к ОБМАНУ [Славянский ассоциативный словарь 2004], но такая реакция обусловливается, скорее, психологическим состоянием и индивидуальным жизненным опытом отдельных опрошенных и не определяет общий вектор восприятия этих слов, чего нельзя сказать о реакции на *обнадежить* / *обнадеживать*. Мотив ОБМАН проявлялся не индивидуально, а достаточно регулярно – чаще, чем у каждого второго. Это позволяет нам сделать вывод о том, что сам глагол *обнадежить* / *обнадеживать* обладает потенциалом реализовать оба концепта – ВЕРА и ОБМАН. И на наш взгляд, причину наличия такого потенциала можно найти в приставке *об-*.

Среди русских приставок *о-* / *об-* оказывается наиболее «продуктивной» для конструирования ситуаций бесконтактного воздействия на человека, источником которого можут быть другой человек / другие люди (обозвать, обольстить, обругать, оболванить, обслуживать, обучить и т.п.) или внешние и внутренние силы (оглохнуть, *окаменеть*, ожить, озвереть, обезуметь), включая стихии, эмоции.

Семантику большинства подобных глаголов, когда речь идет о поведении человека по отношению к другому, можно резюмировать как «во вред адресату» [Волохина, Попова 1993, с.109] или «причинить ущерб кому-н. с помощью действия, названного мотивирующим глаголом» [Русская грамматика 1980, с. 362]. Менее многочисленная группа включает такие глаголы, как обслуживать, оказать (услуги), обязать, обучить, оберечь, обласкать, обольстить, озолотить, которые не предполагают «нанесение вреда», но подчеркивают наличие возможностей у действующего лица и их отсутствие у объекта воздействия. Иными словами, в конструированной приставкой *о-* / *об-* ситуации есть одна активная сторона, одна пассивная, не имеющая возможность влиять на ход действия.

Исходя из этого, двоякость семантики *обнадежить* / *обнадеживать*, скорее, отражает возможность у приставки *о-* / *об-* конструировать ситуацию, позволяющую делать акцент на разных источниках воздействия: когда источник воздействия представляется как «человек», то его активность и преднамеренность на фоне пассивности человека-объекта воздействия могут быть трактованы именно как «корыстность намерения», соответственно, *обнадежить* / *обнадеживать* семантически реализовывает концепт ОБМАН; когда источник воздействия представляется непосредственно как «надежда», то регистрируется реакция человека-объекта воздействия на «надежду», соответственно, семантика *обнадежить* / *обнадеживать* коррелируется с концептом ВЕРА.

Литература

Волохина, Попова 1993 – Волохина Г. А., Попова З. Д. Русские глагольные приставки: семантическое устройство, системные отношения. – Воронеж, 1993.

Национальный корпус русского языка. URL: http://www.ruscorpora.ru

Новый толково-словообразовательный словарь русского языка 2000 – Новый толково-словообразовательный словарь русского языка / под ред. Т. Ф. Ефремовой. – М.: Русский язык, 2000. URL: https://efremova.slovaronline.com/

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

Славянский ассоциативный словарь 2004 – Славянский ассоциативный словарь: русский, белорусский, болгарский, украинский / Н. В. Уфимцева, Г. А. Черкасова, Ю. Н. Караулов, Е. Ф. Тарасов. – М., 2004. URL: https://it-claim.ru/Projects/ASIS/SAS/index.html

Словарь русских синонимов 2009 – Словарь синонимов русского языка / Сост. А. Ю. Мудрова. – М.: Центрполиграф, 2009.

Толковый словарь русского языка Д. Н. Ушакова 1994 – Толковый словарь русского языка: в 4 т. / сост. В. В. Виноградов, Г. О. Винокур, Б. А. Ларин и др.; под ред. Д. Н. Ушакова. – М.: Русские словари, 1994. Т. II.

Толковый словарь русского языка С. И. Ожегова 1994 – Толковый словарь русского языка С. И. Ожегова / под ред. Н. Ю. Шведовой. – М., 1994. URL: http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Ozhegov.htm

ДИНАМИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ *ЯЗЫК И МЫШЛЕНИЕ*

Канд. психол. наук О.В. Брекина (Орехово-Зуево)
Oxana.brekina@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-КОММУНИКАЦИОННОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Общее недоразвитие речи (ОНР) характеризуется нарушением формирования у детей всех компонентов речевой системы: фонетической, фонематической и лексико-грамматической. Формирование основных психических функций и познавательных процессов характеризуется качественным своеобразием по сравнению с дошкольниками без нарушений речевого развития. Литературные данные по проблемам исследования особенностей речевого развития детей с нарушениями речи старшего дошкольного возраста свидетельствуют об их существенных отклонениях от нормально развивающихся сверстников, как в количественной, так и качественной характеристике словарного запаса [Т.Б.Филичева, Г.В.Чиркина, 1991]. Это также касается и эмоционально-коммуникативной сферы у детей с недоразвитием речи, для которой также присущ ряд характерных черт, отличающих ее от эмоционально-коммуникативной сферы дошкольников без отклонений в речевом развитии.

Говоря о многих детях дошкольного возраста с ОНР, можно выделить ряд существенных особенностей, характерных для их эмоционального развития вообще. В первую очередь, для таких детей характерны незрелость эмоционально-волевой сферы, органический инфантилизм, нескоординированность эмоциональных процессов, гиперактивность, импульсивность, склонность к аффективным вспышкам, страх, тревожность. Кроме того, у детей с ОНР часто бывают неадекватные воздействиям эмоции и чувства. Отмечаются проблемы в формировании нравственно-этической сферы - страдает сфера социальных эмоций, дети не готовы к «эмоционально теплым» отношениями со сверстниками, могут быть нарушены эмоциональные контакты с близкими взрослыми, дети слабо ориентируются в нравственно-этических нормах поведения [А.И.Волкова, 2007]. Незрелость эмоциональной сферы детей обусловливает своеобразие их поведения, им присущи такие поведенческие характеристики, как раздражительность, повышенная возбудимость, двигательное беспокойство, неусидчивость. Формируются негативные личностные особенности: неуверенность в себе, ведомость, агрессивность, обидчивость [М.И. Лисина, 2009]. Однако в первую очередь страдает сфера коммуникации: такие дети тяжело налаживают контакт с окружающими, проявляют несамостоятельность в деятельности и легкую внушаемость, в поведении и играх следуют за другими детьми. В старшем дошкольном возрасте такой ребенок безынициативен, его эмоции недостаточно

яркие, он не умеет выразить свое эмоциональное состояние, затрудняется в понимании состояний других людей. Ребенок не может регулировать свое поведение на основе усвоенных норм и правил, не готов к волевой регуляции поведения. Без специальной коррекционной педагогической помощи такие дети оказываются психологически не подготовленными к школе по всем параметрам.

Нами было проведено исследование особенностей эмоционально-коммуникативной сферы старших дошкольников. 12 человек с ОНР составляли экспериментальную группу, 12 человек без ОНР – контрольную. **Гипотеза** исследования была следующей: для детей с общим недоразвитием речи характерны следующие особенности: безынициативность, незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, бедность эмоционального компонента, стеснительность и тихая речь. Были исследованы дети, посещающие МДОУ «Детский сад № 38 компенсирующего вида». Для исследования эмоционально-коммуникативной сферы была использована методика **«Эмоциональные лица»** Н.Я.Семаго.

Данная методика была разработана Н.Я. Семаго в 1993 г. и предназначена для оценки возможности адекватного опознавания эмоционального состояния, точности и качества этого опознавания [О.Н.Истратова, 2008]. Способность ребенка понимать (опознавать) и обозначать (как вербально, так и экспрессивно) эмоциональные состояния, представленные, в первую очередь в виде оценки лицевой экспрессии, является одним из важнейших условий не только адекватного развития аффективно-эмоциональной сферы, но и необходимой предпосылкой возможности вербализации собственных переживаний, развития так называемого «языка эмоций». Кроме того, без подобной оценки (при нарушениях лицевого гнозиса) невозможно формирование узнавания по полу и возрасту. Вероятно, что при этом нарушается и нормальный ход половозрастной идентификации. Важным является также соответствие «словаря эмоций» (усвоение ребенком самих названий эмоций) возрастным нормам. То есть к определенному возрасту дети должны не только понимать, но и активно использовать то или иное слово, обозначающее эмоциональное состояние, а также использовать «дискретные эмоциональные категории», включенные в качественно различные типы поведения. Не менее значимой является возможность оценки соотношения понимания и вербализации эмоций при их восприятии (в частности, на фотографиях или абстрактных, схематичных изображениях тех или иных эмоциональных состояний).

Также при работе с методикой возможна косвенная оценка межличностных взаимоотношений, в том числе выявление контрастных эмоциональных «зон» в общении с детьми или взрослыми. В качестве стимульного материала используются две серии изображений эмоциональной лицевой экспрессии.

1-я серия (3 изображения) состоит из контурных (схематичных) изображений лиц. В схематичном виде проводятся следующие эмоциональные выражения:

1. Злость (гнев);
2. Печаль (грусть);

3. Радость.

Эмоциональная экспрессия на контурных изображениях обозначена наиболее значимыми элементами лица: характерным для каждого варианта пространственным расположением уголков рта и положения бровей.

2-я серия (14 изображений) заключает в себе изображения конкретных лиц детей (мальчиков и девочек: по 7 изображений соответственно). В методике используются фотографии со следующими эмоциональными выражениями:

– явная радость;

– страх;

– сердитость;

– приветливость;

– удивление;

– обида;

– задумчивость.

Методика используется для работы с детьми от 3 до 11-12 лет.

В 5 – 6 лет нормативно развивающийся ребенок уже полностью определяет и различает эмоциональные дифференцировки типа «сердитый», «грустный», «радостный». После 6 лет возникают более глубокие определения: «недовольный», «рассерженный», «расстроенный», ответы носят развернутый характер, рассказы отличаются фантазийностью, могут присутствовать элементы сказочного повествования и т.д.

Различают три уровня критериев оценки.

Высокий уровень – развёрнутый и подробный ответ, способность адекватно обозначать эмоциональные состояния и оценивать лицевую экспрессию. Богатая фантазия и обширный словарный запас.

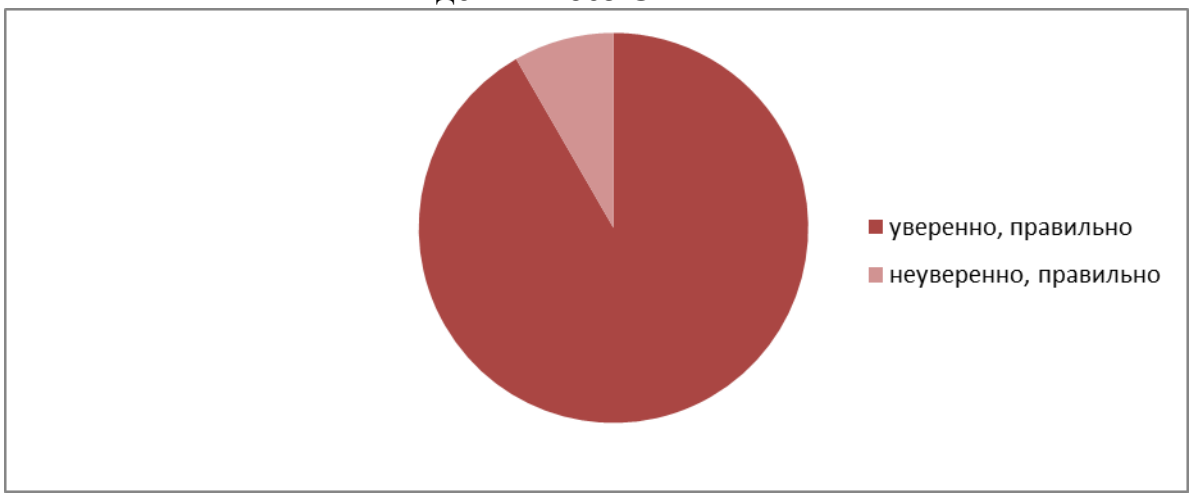
Средний уровень – ответы на вопросы с помощью взрослого; трудности в опознании и назывании абстрактных изображений, ребенок оценивает настроение и называет эмоции с помощью взрослого.

Низкий уровень – задание не выполняет даже с помощью наводящих вопросов, не называет настроение, не может показать его на себе.

Основными критериями выполнения задания были правильное определение эмоций, изображенных на лице, а также качество ответов. Следует отметить, что в обеих группах неправильных ответов не было, то есть и дети с ОНР и их нормативные сверстники правильно дифференцируют изображенные на рисунках эмоции. Однако качество ответов детей было различным. Если в группе детей без ОНР только 8% дошкольников отвечали неуверенно, но все же правильно, то есть имели средний уровень развития эмоционально-коммуникативной сферы, то 92% отвечали и уверенно и правильно, что соответствовало высокому уровню развития эмоционально-коммуникативной сферы. В то же время в группе детей с ОНР показатель неуверенных ответов был значительно больше и составил 42%, то есть именно такое количество детей имели средний уровень развития эмоционально-коммуникативной сферы, в то время как 58% отвечали уверенно и правильно, что соответствовало высокому уровню развития. Полученные результаты представлены в диаграммах 1, 2.

Диаграмма 1.

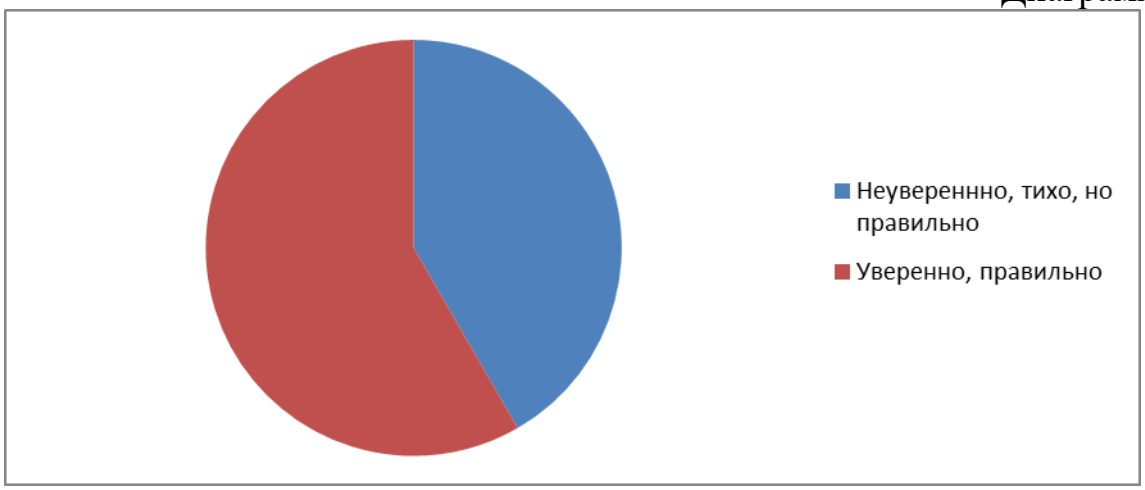
Результаты выполнения методики «Эмоциональные лица» детьми без ОНР



В группе детей без ОНР 92% ответов были правильными, дети при ответах не испытывали стеснительности, говорили уверенно, громко и отчетливо. В 8% случаев дети отвечали правильно, но неуверенно.

Результаты выполнения методики «Эмоциональные лица» детьми с ОНР

Диаграмма 2.



Дети с ОНР в 42% случаев в опознании схематических изображений отвечали правильно, но тихо и неуверенно, некоторые отвечали, как бы спрашивая и ища подтверждения своим словам, были немногословны, часто задумывались, медлили с ответом. В 58% случаев дети отвечали уверенно и правильно.

Таким образом, полученные нами экспериментальные данные частично подтвердили гипотезу, что общение детей с ОНР отличается рядом характеристик, отличающих их от нормативных сверстников. Эти дошкольники действительно вели себя стеснительно и тихо, однако явной незаинтересованности в контакте мы не наблюдали, да и ориентироваться в ситуации общения со взрослыми они умели. К сожалению, у нас не было возможности наблюдать, как они

ориентируются в ситуациях взаимодействия со сверстниками, однако, мы можем предположить, что во взаимодействии со сверстниками они испытывают больше трудностей, чем во взаимодействии со взрослыми. Чтобы социализация такого ребенка проходила более успешно, взрослым следует поощрять развитие всех составляющих компонентов коммуникативной сферы дошкольника, в первую очередь, эмоционально-экспрессивной, создавать оптимальные условия для успешного развития общения детей между собой. Также полезно организовывать для них совместные игры со взрослыми и сверстниками, содержащие элементы обучения общению, которые постепенно помогут детям с задержкой речевого развития освободиться от страхов и комплексов, связанных с общением и будут способствовать формированию потребности в совместной деятельности. Со временем у детей возникнет не только желание действовать совместно со сверстниками и взрослыми, но и полезные умения и навыки, которые в конечном счете приведут к успешному конструктивному взаимодействию с окружающим миром [Н.С.Жукова и др., 2010].

Список использованной литературы:

Арушанова А.Г. К проблеме определения уровня речевого развития дошкольника // в сб. научных статей // Проблемы речевого развития дошкольников и младших школьников / Отв. ред. А.М. Шахнарович. – М.: Институт национальных проблем образования МОРФ, 2005. – С. 4-16.

Волкова А.И. Психология общения / А.И. Волкова. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 446 с.

Воронова А.П. Состояние психических функций и процессов у детей с общим недоразвитием речи // Методы изучения и преодоления речевых расстройств. – СПб., 2008.

Жукова Н.С, Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – М., 2010.

Истратова, О.Н. Психологическое тестирование детей от рождения до 10 лет [Текст]: психологический практикум / О.Н. Истратова. – Ростов н /Д: Феникс, 2008. – 317с.: ил.

Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения [Текст]: / М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.

Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении [Текст]: / М.И. Лисина; 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2009. – 276 с.

Серебрякова Н.В. Системный подход к коррекции нарушений лексики у детей с общим недоразвитием речи Специальное образование. // Материалы V Международной конференции. – СПб.: ЛГУ имени А.С. Пушкина, 2010.

Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи. – М., 1991. – 44 с.

Канд. псих. наук Т.В. Зеленкова (Орехово-Зуево)
tzelenk@mail.ru

ЗАПОМИНАНИЕ ЛЕКСИКИ КАК ФАКТОР ПОРОЖДЕНИЯ УСТНОЙ ИМПРОВИЗАЦИОННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Проблема порождения устной импровизационной речи тесно связана с социально-коммуникативным развитием дошкольников, где важную роль играет умение ребенка высказать, экстериоризовать то содержание, которое находится во внутреннем плане его коммуникативного пространства. В связи с этим возникает проблема выявления факторов, влияющих на этот процесс. В частности, нами выдвигалась гипотеза о том, что форма и содержание сочиненного детьми продукта являются функцией способности ребенка к запоминанию слов из различных лексических классов.

Под лексическими классами подразумеваются группы слов, объединенных общим признаком, под грамматическими классами – традиционная грамматическая структура текста (в основном, существительные, глаголы и прилагательные).

Для удобства дальнейшего изложения можно ввести следующие обозначения, иллюстрирующие высказанную ранее гипотезу, в виде простой структурной формулы:

ЛК → (ГК, СТ), где ЛК – лексические классы, ГК – грамматические классы, СТ – содержательность текстов.

Гипотеза проверялась в эксперименте, содержание которого составляло: а) сочинение детьми сказок на свободную тему и сказок по дорисованным ими картинкам из стимульного материала Краткого Теста Творческого Мышления П. Торренса; б) диагностика слухоречевой кратковременной и долговременной памяти дошкольников с помощью теста А.Р. Лурия «10 слов».

Для диагностики запоминания различных лексических классов стимульный материал методики «10 слов» состоял из восьми групп лексически однородных слов (лексических классов):

– существительные, обозначающие животных (СЖ);
– существительные, обозначающие объекты природы и быта (СО);
– прилагательные, обозначающие цвета (ПЦ);
– прилагательные другие (ПД);
– глаголы, обозначающие внешние действия (ГВнеш);
– глаголы, обозначающие внутренние действия и состояния Я (ГВнут);
– группа смешанных слов (СС):
– псевдослова (ПсС).

Анализ текстов сочиненных сказок осуществлялся по количественным критериям (производился подсчет общего количества слов, существительных, глаголов и прилагательных) и качественным с помощью метода экспертных оценок смысловой завершенности сказок и их содержательности.

Результаты исследования показали, что среди всех лексических групп дети лучше всего запоминают существительные, обозначающие животных (средний балл 7,1) и прилагательные, обозначающие цвета (6,8 баллов). В сочиненных

сказках грамматическая структура сказок, сочиненных на свободную тему и по картинкам, различалась. Так, например, в свободных сказках приоритетным было количество глаголов (29,1%), в сказках по картинкам – существительных (32,4%). Свободные сказки были более многословными, чем по картинкам и содержали большее количество прилагательных (6,95% против 3,7%).

Проверка гипотезы осуществлялась с помощью корреляционного анализа, который выявил основной результат: грамматическая структура сочиненных текстов имеет статистически значимые корреляции с запоминанием лексического класса «псевдослова», а содержательная ценность текстов связана с запоминанием обоих лексических классов глаголов.

Более подробные корреляции можно видеть в таблице, где приведены функциональные зависимости способности ребенка к запоминанию слов из различных лексических классов и грамматической структуры сочиненных текстов.

	Кратковременная память	Долговременная память
Тексты свободного сочинения	ГВнеш → кол-во прилаг.	СЖ/СО → кол-во прилаг. ПД → кол-во прилаг. ПсС → кол-во прилаг.
Сочинение по картинкам	СЖ/СО → кол-во прилаг. ПД → кол-во прилаг. ПсС → объем текста, кол-во сущ., глаг., прилаг.	СО → кол-во прилаг. ПсС → объем текста, кол-во глаг., прилаг.

Что касается проверки второй части гипотезы, то анализ взаимосвязи запоминания лексических классов и содержательности текстов показал, что статистически значимая связь проявилась только в текстах сказок по картинкам – содержательная ценность текста зависит от запоминания глаголов обоих лексических классов и сохранения их в долговременной памяти.

Сочинение свободных сказок больше задействует процессы воображения дошкольников, которое является ведущим новообразованием дошкольного возраста. Сочинение по картинкам – более сложные процессы мышления, оперирующие логикой соединения образов в одно целое. Организуя коррекционно-развивающую деятельность по запоминанию слов из различных лексических классов, можно оказывать влияние на процессы порождения устной импровизационной речи детей дошкольного возраста.

Студентка Ю.С.Мишина (Орехово-Зуево)
mishinaq@yandex.ru

ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Основой обучения и воспитания дошкольника в образовательном учреждении является учет индивидуально-психологических различий. Уже с ранних лет ребенку приходится работать с большим объемом информации, что требует от детей умения быстро приспосабливаться к изменяющимся условиям, нахо-

дить альтернативные пути решения задач. Эта способность развивается у ребенка благодаря креативному мышлению, которое, как показывают исследования, во многом зависит от языковой модели мира ребенка и выраженных в языке и речи эмоционально-ценностных предпочтений [Зеленкова, 2016]. Поскольку стратегии воспитания мальчиков и девочек различаются, то модель мира дошкольника тоже имеет гендерные различия. В связи с этим настоящее исследование направлено на выявление гендерных особенностей креативного мышления старших дошкольников.

Эксперимент, в котором участвовали 96 дошкольников (47 мальчиков и 49 девочек) проводился на базах двух образовательных учреждений: МДОУ ЦРР №5 и МДОУ № 16 г. Орехово-Зуево Московской области. Средний возраст детей – 6 лет.

Диагностическим инструментом выступала методика «Сочини сказку». Различия в словотворчестве мальчиков и девочек наблюдались по следующим параметрам. У девочек эмоциональный тон сказки влиял на число сложных предложений (r=0,40) и на количество прямой речи в текстах (r=0,30), что согласуется с выводами ученых о более сильном влиянии эмоционального фактора на творческую продуктивность девочек по сравнению с мальчиками [Качалко, 2003].

При исследовании когнитивной сложности сказочных сюжетов была выявлена следующая закономерность: чем сложнее была сказка у девочек, тем чаще в речевом обороте употреблялись простые предложения (r=0,49), сложные предложения (r=0,47), прямая речь (r=0,60), значительно увеличивалось число действующих персонажей (r=0,80) и количество причинно-следственных связей в тексте (r=0,37). У мальчиков эта зависимость проявлялась в меньшей степени: когнитивная сложность рассказа влияла только на количество героев сказки (r=0,46) и на число сложных предложений (r=0,33). Другими словами, оригинальность и сложность замысла исходного творческого продукта у девочек определялось его объемом, тогда как у мальчиков оригинальность сказок мало зависела от величины и размера текста.

В процессе сочинения мальчики были склонны начинать рассказ с конкретных действий персонажей (они жили, она поползла и т.п.), девочки, наоборот, приступали к изложению истории с повествования, в речи преобладали существительные и прилагательные, они детализировали происходящие события, больше внимания уделяли признакам предметов и явлений. Речевые способности девочек оказались более развиты по сравнению с мальчиками. По-видимому, это связано с более ранним созреванием девочек и функциональной асимметрией мозговых функций [Бендас, 2006].

В ходе эксперимента мальчики успешнее девочек выдвигали новые гипотезы и идеи, сюжет сказок отличался непредсказуемостью, финал сказки невозможно было предугадать. Это согласуется с экспериментальными данными о том, что для мальчиков характерна большая, чем у девочек активность в генерации новой лексики [Зеленкова, 2015]. У девочек – наоборот: при изложении текста наблюдались шаблонные и стереотипные выражения, которые часто

встречались в популяризированных русских народных сказках и детских рассказах.

Таким образом, креативное мышление дошкольников во многом зависит от гендерной принадлежности ребенка. Мышление мальчиков характеризуется большей абстрактностью и обобщенностью, тогда как девочки склонны к детализации и к конкретике.

Литература:

Бендас Т.В. Гендерная психология. – СПб.: Питер, 2006.

Зеленкова Т.В. Гендерная специфичность лексики в устном импровизационно-словесном творчестве детей // Язык и мышление: Психологические и лингвистические аспекты. Материалы XVI-й Международной научной конференции. Отв. ред. А.В. Пузырев. М.; Орехово-Зуево, 2016. – С. 82-85.

Зеленкова Т.В. Гендерные различия в использовании активного словаря при выполнении творческого задания детьми дошкольного и младшего школьного возраста // От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете: Сборник материалов юбилейной конференции: в 5 томах. Т. 5. Отв. ред. Богоявленская Д.Б. М.: Когито-Центр, 2015. – С. 76-78.

Качалко В.Б. Корреляционный анализ качеств творческой личности / В.Б. Качалко, В.В. Гульчик // Психология. – 2003. – № 2.

К.психол.наук С.А.Озерова (Орехово-Зуево), студ. Д.С.Матыгин (Ярославль)
s.a.ozerova@mail.ru

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Проблема активизации познавательной деятельности учащихся на всех этапах развития образования была одной из актуальных, т. к. активность является необходимым условием формирования умственных качеств личности.

Учебная деятельность не дана ребенку с самого начала, её нужно построить. Как и всякая деятельность, учение выполняется на основе определенной процедуры. Анализ вариантов процедуры учения в разных концепциях дан в работах И.И. Ильясова, Н. Ф. Талызиной и других авторов.

Деятельностная теория учения всегда ставила положение о включении усваиваемых действий в процессе учебной деятельности. Она представлена в деятельностной теории учения, известной под названием теории поэтапного формирования умственных действий, которая заложена трудами П.Я.Гальперина. В свете данной теории процесс усвоения рассматривает и Н.Ф.Талызина.

Младший школьный возраст – один из благоприятных периодов для развития психических познавательных процессов. Сложно отрицать огромную роль данного возрастного отрезка в формировании, развитии и совершенствовании познавательных процессов – мышления, памяти; формирование высших психических функций – речи, чтения, письма, счета, что позволяет ребенку младшего

школьного возраста производить уже более сложные, по сравнению с дошкольником, мыслительные операции. Речь ребенка становится более свободной, произвольной, увеличивается словарный запас, становятся доступными обобщение и абстракция.

В специализированные учреждения обычно поступают дети, уже давно лишенные родительского тепла, страдающие от психической депривации. Выражающейся в психическом состоянии, вызванном лишением самых необходимых жизненных потребностей, в данном случае это общение ребёнка семьей и обществом.

Указанные расстройства психоневрологической сферы и соматического здоровья ведут в дальнейшем к несформированности мотивационного компонента учебной деятельности, несоответствию уровня развития операций мышления, процессов памяти, навыков планирования и контроля деятельности возрастной норме, а также низкому уровню произвольной регуляции деятельности.

Процесс обучения в школе включает не только усвоение сложной системы знаний, становление учебных и интеллектуальных навыков, но также развитие познавательных процессов. Главной причиной затруднений в овладении школьными знаниями является в первую очередь неразвитость самих познавательных процессов, неподготовленности к постановке и решению новых, более сложных проблем, пониманию нового учебного материала, обоснованию найденного решения, выражению собственной мысли. Все познавательные процессы составляют единую систему, которую в целом можно назвать познавательной сферой, и которая одновременно обеспечивает и внимание к новому, и понимание, и запоминание учебного материала.

Мышление, объединяет все познавательные процессы, обеспечивает их развитие, способствует их участию на каждом этапе мыслительного акта. Да и сами познавательные процессы в необходимых случаях приобретают структуру, похожую на интеллектуальный акт. Задачи на внимание, запоминание, воспроизведение – это по существу преобразованные интеллектуальные задачи, решаемые средствами мышления.

Мышление ребенка младшего школьного возраста переходит от наглядно-образного к словесно-логическому, понятийному мышлению. Это сообщает мыслительной деятельности двоякий характер: конкретное мышление, которое связанно с реальностью и непосредственным наблюдением, начинает подчиняться логическим принципам, но в тоже время абстрактные, формально-логические умозаключения ребенку этого возраста еще не доступны. Поэтому у ребенка этого возраста формируются разнообразные типы мышления, которые способствуют успешности в овладении учебного материала.

Постепенное формирование внутреннего плана действий приводит к существенным изменениям во всех интеллектуальных процессах. Вначале дети склонны делать обобщения по внешним, как правило, несущественным признакам. Но в процессе обучения учитель фиксирует их внимание на связях, отношениях, на том, что непосредственно не воспринимается, поэтому учащиеся переходят на более высокий уровень обобщений, оказываются способными усваивать научные понятия, не опираясь на наглядный материал.

В начальной школе происходит развитие всех познавательных процессов, Д.Б. Эльконин, и Л.С. Выготский, считает, что изменения в восприятии, в памяти являются производными от мышления. Именно мышление становится в центр развития в этот период. В силу этого развитие восприятия и памяти идет по пути интеллектуализации. Учащиеся используют мыслительные действия при решении задач на восприятие, запоминание и воспроизведение. «Благодаря переходу мышления на новую, более высокую ступень происходит перестройка всех остальных психических процессов, память становится мыслящей, а восприятие думающим. Переход процессов мышления на новую ступень и связанная с этим перестройка всех остальных процессов и составляют основное содержание умственного развития в младшем школьном возрасте».

Необходимо отметить при этом, что, согласно современным психологическим данным, умственное развитие младших школьников имеет большие резервы. В массовой школе эти резервы фактически не используются. Многолетние исследования, проведенные под руководством Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, показали, что у современных детей, в силу принципиально новых социальных условий их развития, можно сформировать более широкие и более богатые умственные способности, чем это делалось до сих пор.

Для того чтобы способствовать на каждом возрастном этапе и в каждом учебном предмете успешному усвоению учебного материала, необходимо достичь на предшествующем этапе развития системы познавательных процессов, обеспечивающих возможность успешного усвоения.

Одним из аспектов актуальности на сегодняшний день изучения и исследования вопроса о познавательных процессах в младшем школьном возрасте заключается в создании правильных условий, необходимых для их активного развития у детей.

Программа исследования строится на методологических принципах деятельного подхода. Изучение психических явлений в контексте деятельности предполагает рассмотрение их регулирующих функций в ведущей деятельности с учетом возрастного этапа развития. Для младших школьников это – учебная деятельность, межличностное общение с учителями, сверстниками, родителями.

Необходимо сделать вывод, что высокая сензитивность младшего школьного возраста определяет большие потенциальные возможности разностороннего познавательного развития. Первостепенной задачей педагогов на занятиях с детьми младшего школьного возраста является организация наилучших условий с целью выявления и реализации потенциалов детей с учетом индивидуальности каждого ученика.

Целью экспериментальной работы стало выявление уровня развития познавательных процессов детей, воспитывающихся в условиях детского дома, и осуществление способов развития познания у данной категории детей.

Предметом исследования являются познавательные процессы младшего школьника, воспитывающегося в условиях детского социального приюта: мышление.

Объект исследования – воспитанники детского дома младшего школьного возраста.

Гипотезой данной работы стало следующее предположение: уровень развития познавательных процессов в младшем школьном возрасте у детей, воспитывающихся в детском доме, отличается от уровня развития познавательных процессов у детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в семье. Компоненты мышления: обобщение, выделение существенных признаков развиты на среднем уровне, на уровне ниже среднего и низком; способность к установлению логических связей характеризуется низким показателем сформированности, уровень владения знаниями об окружающем мире обозначается как ниже среднего и низкий. Развитие вербально-логического мышления характеризуется средним и низким уровнем по отношению к показателям, характерным для данной возрастной группы.

В исследовательской работе применялись следующие методы:

1) методика «Исключение слов» для оценки вербально-логического мышления (Белопольская Н.Л.);

2) методика для определения уровня умственного развития (Э.Ф. Замбицявичене).

Для диагностики вербально-логического мышления была использована методика «Исключение слов». Высоким уровнем вербально-логического мышления обладает 17% испытуемых, 33% детей показали средний уровень, низкий уровень был диагностирован у 50% младших школьников.

У 17% исследованных детей был диагностирован высокий уровень развития вербально-логического мышления, что говорит о том, что дети, при выполнении задания допустили минимальное количество ошибок, выполнив его за менее, чем за 250 сек. Показательным результатом данной группы детей стал результат Жени В., которая, внимательно выслушав инструкцию по выполнению, не отвлекаясь на посторонние предметы, выполнила задание, уложившись в 250 секунд. Девочка допустила три ошибки, не найдя связи между понятиями, и вычеркнув неверный вариант.

Средний уровень вербально-логического мышления выявлен у 33% исследуемых, это означает, что данная группа детей выполнила задание в среднем с 4-5 ошибками за 250-330 секунд. Испытуемые в определенной мере умеют обобщать, находить общие признаки, но в выполнении задания допускают небольшой процент ошибок, что объясняется неумением видеть логическую связь между предметами и явлениями.

С помощью методики «Четвертый лишний» у 50% детей был диагностирован низкий уровень вербально-логического мышления, что говорит о неумении приводить аналогии, слабом умении обобщать. Аня К., часто путаясь в понятиях и названиях предметов, не видя логической связи между ними, допустила большое количество ошибок, ей характерно незнание определения понятий, таких, как «иней», задавала вопросы: «из чего сделан сыр?», что говорит о низком уровне вербально-логического мышления и отсутствии должных знаний об окружающем мире.

Для диагностики общего уровня умственного развития детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях детского дома, была проведена методика Э.Ф. Замбицявичене. Методика состоит из четырех субтестов, в состав которых входят задания на обобщение, выделение существенных признаков, аналогий, установление логических связей, определение уровня владения знаниями об окружающем мире.

Высокого уровня умственного развития в группе испытуемых не выявлено, средним уровнем обладает 15 человек (42%), уровнем ниже среднего – 15 человек (42%), низким – 6 человек (16%), очень низкого уровня внимания не выявлено.

Методика включала в себя задания на обобщение, выделение существенных признаков, установление логических связей, определение уровня владения знаниями об окружающем мире. У 42% детей был диагностирован средний уровень умственного развития, что говорит о неполном запасе знаний испытуемых, о недостаточно развитом умении обобщать и приводить аналогии. Детям было сложно устанавливать связь между словами и находить соответствующие признаки понятий и явлений, нескольким ребятам задание объяснялось повторно индивидуально, приводились примеры. У испытуемых вызвало затруднение дать общее название группе предметов и явлений, предложенных в методике. Смысл некоторых понятий, включенных в методику, был не понятен для детей.

У 42% детей был выявлен уровень умственного развития ниже среднего, что является показателем низкого уровня обладания знаниями об окружающем мире, недостаточном умении приводить аналогии, выделять существенные признаки предметов и явлений. Дети, вошедшие по результатам проведенной методики в данную группу, допускали большое количество ошибок при выполнении заданий по проведению аналогии между предложенными предметами и явлениями, и перенесению их на группу других предметов. По просьбе Саши Р. задание было объяснено индивидуально три раза, тем не менее, ей было допущены ошибки при его выполнении. Несколько ребят, не закончив задание, сдали бланки.

У 16% детей выявлен низкий уровень умственного развития, что является показателем очень низкого запаса знаний, неумения приводить аналогии, обобщать, устанавливать логические связи и отношения между понятиями и явлениями. Выяснилось, что Настя Б., допустившая большое количество ошибок, не знала значения большинства понятий, таких как «сумерки, тюлень, коршун, ястреб», отсутствовали знания о названии городов, количестве месяцев в году, об их названии, что говорит об очень низком владении ребенком знаниями об окружающем мире. Большой проблемой для детей стало обозначение общим понятием группы слов, что является показателем неумения обобщать и устанавливать логические связи.

Проведенные исследования позволяют прийти к выводу, что уровень развития мышления в исследуемой группе ниже среднего, детям сложно обобщать, проводить аналогии между предметами и явлениями, находить их общие признаки. Большой проблемой для развития мышления является недостаточный объем знаний об окружающем мире ребенка. По причине закрытости учрежде-

ний типа детский дом очень часто дети обладают скудным запасом знаний, не относящихся к их жизни в его стенах, что в большой мере влияет на развитие познавательных процессов. Полученные результаты говорят о необходимости проведения коррекционно-развивающих мероприятий с целью развития мыслительных процессов, обязательной стороной которых является расширение кругозора ребенка.

Студ. Е.Ю. Пономарев (Орехово-Зуево)
grinhu@mail.ru

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ БАРЬЕРЫ ОБЩЕНИЯ КАК ИСТОЧНИК КОММУНИКАТИВНЫХ ТРУДНОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ

Подростковый возраст является наиболее сензитивным для становления всех структур личности. Без полноценного общения и взаимодействия невозможна социальная адаптация развивающейся личности. Поэтому в этот период развития у подростка появляется необходимость научиться выстраивать конструктивное взаимодействие с миром и с самим собой.

Вопрос об успешном развитии подрастающего поколения и его лучшей адаптации к постоянно изменяющимся условиям жизни в науке диктуется, прежде всего, возросшими требованиями к школьному образованию, где особое значение приобретает формирование у учащихся навыков положительного взаимодействия с окружающими как залога их благополучного развития.

Современные требования к обучению коммуникабельного человека, успешно адаптирующегося в социуме, активизировали задачу овладения подростками коммуникативными навыками. В связи с этим понятно возросшее внимание к проблеме оптимизации межличностных отношений и достижения взаимопонимания в процессе общения в подростковом возрасте.

Однако школьные психологи не имеют больших возможностей целенаправленно проводить работу в этом направлении, поскольку вынуждены решать слишком широкий круг задач психолого-педагогического сопровождения обучающихся, включая, профилактические, просветительские, диагностические, коррекционно-развивающие и социальные задачи [Зеленкова, 2015]. В связи с этим большинство современных подростков испытывают серьезные трудности в межличностном общении: они не всегда могут наладить контакт с другими людьми; не умеют контролировать свои эмоции и поведение (особенно, в конфликтной ситуации); не хотят понять и выслушать точку зрения другого человека; неадекватно воспринимают окружающих; не проявляют интереса к другому человеку как к личности [Поварницына, 1997].

Целью настоящего исследования являлось изучение факторов, влияющих на возникновение коммуникативных трудностей у подростков в условиях современного обучения.

В исследовании принимали участие 45 подростков в возрасте 14-15 лет. Применялись эмпирические и статистические методы. По результатам исследования было выявлено, что основным фактором коммуникативных трудностей подростков является наличие эмоциональных барьеров общения, причем у

мальчиков и девочек они связаны с разными личностными характеристиками. У девочек выраженность эмоциональных барьеров связана со степенью коммуникативного контроля, а у мальчиков – с потребностью в общении.

В поведении девочек эмоциональные барьеры вызывают излишний контроль процесса речевого и неречевого общения, что порождает искусственность поведения и коммуникативные трудности. В поведении мальчиков эмоциональные барьеры возникают в связи с невозможностью реализовать сильную потребность в общении. Наиболее вероятная причина этого – несформированность коммуникативных умений и навыков подростков.

В ходе работы мы выявили специфику межличностного общения подростков. Трудности в общении связаны еще и с тем, что для многих из них реальный мир и коллектив сверстников заменяет виртуальный мир компьютера. Подросток «переживает» общение (и реальное, и виртуальное) не только на интеллектуальном, но и на физиологическом и эмоциональном уровнях. Ценным для него является вовлеченность в сам процесс общения.

Основной тенденцией подросткового возраста является переориентация на общение со сверстниками. Острая необходимость в межличностном общении сочетается у подростков с созданием собственного мнения на основе его сравнения с мнениями сверстников [Коул, 2004].

Поскольку общение в подростковом возрасте приобретает характер ведущей деятельности, отсутствие коммуникативных навыков существенно затрудняет раскрытие личностного потенциала подростка и реализацию его в учебе, среде сверстников и социуме в целом, приводит к неконструктивному общению подростка и появлению отклонений в социализации.

Литература

Зеленкова Т.В. Исследовательская и практическая психология: на пути от «схизиса» к «схезису» // Взаимоотношения исследовательской и практической психологии / Под ред. А. Л. Журавлева, А. В. Юревича. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. С. 265-308.

Коул М. Новые информационные технологии, базовые навыки и изнанка образования: что следует делать? / М. Коул // Социально-исторический подход в психологии обучения. – М., 2004.

Поварницына Л.А. Психологический анализ трудностей общения. – М.: Сфера, 1997. 220 с.

Канд. психол. наук, докт. филол. наук А.В.Пузырёв (Орехово-Зуево)
puzyrev-a-v@yandex.ru

ЛИНГВОФИЛОСОФСКИЕ АСПЕКТЫ ЗАКОНА ЭКОНОМИИ УСИЛИЙ

Закон экономии усилий (А.Мартине) известен каждому лингвисту. Наиболее очевидно этот закон проявляется в фонетических изменениях: фонетические изменения в различных языках часто подчинены довольно ярко выраженной тенденции к ликвидации «участков напряжения». Это всевозможные ассимиляции согласных, упрощение групп согласных, превращение полных глас-

ных в редуцированные, ликвидация слоговых плавных и носовых, вокализация твёрдого «л», превращение твёрдого «г» в [γ] и т.д. [Б.А.Серебренников 1990, с. 159].

Как выглядит закон экономии усилий в аспекте используемой нами пентахотомии *бытие-сущность-необходимость-явление-действительность*? Ответу на этот вопрос предпошлём краткую характеристику используемой нами методологии.

Пентахотомия *бытие-сущность-необходимость-явление-действительность* составляет одну из несущих конструкций универсальной схемы научного исследования, предложенной русским философом А.А.Гагаевым [А.А.Гагаев 2004]. Пользуясь этой схемой, исследователь обязан выделять в собственном предмете пять одновременно сосуществующих предметов (исходный предмет; развитой предмет в собственном смысле слова; неопределённый предмет как результат взаимодействия с внешними и внутренними факторами; то, во что превращается развитой предмет в собственном смысле слова; будущий предмет).

В терминах логики такое разделение предстаёт как разграничение пяти степеней отвлечённости-конкретности (*всеобщее, общее, особенное, конкретно-абстрактное, единичное*).

В понятиях онтологии такое разграничение выступает как различение пяти ступеней сущности предмета – его *бытия, сущности, необходимости, явления* и *действительности.*

Все указанные пять граней выглядят как разграничение 5-ти моментов: 1) исходных причин и условий какого-либо явления; 2) внутреннего закона развития данного явления; 3) процесса перехода, объективации внутреннего закона в материальное явление; 4) материального факта как реализации указанного закона; 5) интерпретации, восприятия данного материального факта.

Операционализируя универсальную схему научного исследования применительно к категориальному аппарату лингвистики, ранее мы пришли к выводу, что пяти ступеням сущности языка соответствуют уровни мышления, языка (в собственном смысле слова), психофизиологии, речи и общения [А.В.Пузырёв 1995; А.В.Пузырёв 2002, А.В.Пузырёв 2014].

В соответствии с выделением пяти ипостасей языка (уровней мышления, языка, психофизиологии, речи и общения) следует говорить о существовании закона экономии: 1) мыслительных усилий; 2) языковых усилий; 3) психофизиологических усилий, 4) речевых усилий; 5) коммуникативных усилий. Вполне допускаем мысль о том, что для достижения максимальной точности лучше говорить о существовании пяти законов экономии (закон экономии в мышлении; закон экономии в языке; закон экономии психофизиологических затрат, закон экономии в речи; закон экономии в общении).

Мы уже писали о том [А.В.Пузырёв 1999; 2002], что можно вычертить следующий ряд понятий, соответствующих основным единицам мышления, языка, психофизиологии, речи и коммуникации: мысль (психологический аспект, уровень мышления) – предложение (уровень языка) – рефлекторный акт

(психофизиологический аспект) – высказывание (уровень речи) – коммуникативный акт (уровень общения).

Соответственно, закон экономии усилий проявляется в мыслях человека, в его предложениях, рефлекторных актах, высказываниях и в актах его общения.

Закон экономии в мышлении. Наиболее очевидным образом этот закон проявляется в стереотипности человеческого мышления.

В рамках психологических подходов к закону экономии мыслительных усилий исследователи вслед за З.Фрейдом обращают внимание на существование у человека различных способов психологической защиты [Г.С.Абрамова 1999: 201-205; Л.Д.Столяренко 2001: 60-62; Психологическая энциклопедия 2003: 215-218], вслед за Д.Н.Узнадзе говорят об огромном влиянии на поведение человека феномена установки.

Зачем личности нужны различные способы психологической защиты?

Защитное поведение позволяет человеку «уйти от угрожающей реальности» (потеря близкого человека, любимой игрушки, потеря любви со стороны других людей, потеря любви к себе и т.п.), иногда преобразовать эту угрозу. Различные способы психологической защиты позволяют человеку «уходить» от окружающей реальности в режиме экономии мыслительных усилий.

На какое-то время защитный механизм необходим, поскольку человек в данный момент не может решить свою проблему. Но если человек проблему так и не решает, то этот защитный механизм становится препятствием для полноценного существования человека во внутреннем и внешнем пространстве. В таком случае сами защитные механизмы порождают всё новые и новые проблемы, и жизнь человека становится всё более и более проблематичной. Иногда она становится проблематичной настолько, что он предпочитает умереть.

О каких именно защитных механизмах говорится в психологических исследованиях?

Идентификация – бессознательное уподобление себя какому-либо привлекательному в том или ином отношении субъекту (графу Монте Кристо, Дону Жуану, Дракуле, Фантомасу, А.Шварценегеру, М.Тайсону и т.п.). Именно идентификация лежит в основе того часто замечавшегося журналистами факта, что при смене руководства стремительно меняются привычки, образ мыслей и поведения подчинённых. Именно идентификация лежит в основе известного феномена повторения детьми сценариев судьбы их родителей: срабатывает установка «буду как папа (мама)». Удовольствие от идентификации заключается в том, что человек принимает готовые нормы поведения и в значительной степени экономит мыслительные усилия (задумываться о характере принимаемых норм субъекту не требуется). Потери от идентификации – в том, что человек становится рабом присвоенных норм, теряет всякую возможность стать внутренне гибким и свободным.

Вытеснение – непроизвольное удаление из сферы сознания (в глубины подсознания), избирательное забывание неприятных или недозволенных желаний, мыслей, чувств и переживаний. Удовольствие от вытеснения заключается в возможности достичь какого-то внутреннего спокойствия и сделать это в режиме экономии мыслительных усилий. Недостатки вытеснения заключаются в

том, что возникшая эмоциональная проблема игнорируется, не решается и становится угрозой психическому и физическому здоровью (психогенные головные боли, артриты, язва, астма, сердечные болезни, гипертония и т.д. [Л.Д.Столяренко 2001, с. 61]).

Близким к вытеснению является ***подавление*** – избегание человеком вызывающих эмоциональное напряжение мыслей (иногда такое мышление называется избегающим). Подавление отличается от вытеснения тем, что при нём вызывающая напряжение мысль в принципе доступна, но игнорируется и блокируется другой мыслью, тогда как при вытеснении она недоступна полностью. При неоднократном использовании этого способа психологической защиты реакция избегания становится привычной и уже используется вне рамок сознания. Как и все другие способы психологической защиты, подавление экономит массу мыслительных усилий (хотя в конечном счёте тоже ведёт к саморазрушению).

Проекция – бессознательное стремление избавиться от навязчивых идей или желаний с помощью приписывания собственных качеств, мыслей и чувств другому лицу. Удовольствие от проекции – в том, что можно не видеть бревна в собственном глазу и критиковать соломинку в глазу другого, что можно бороться с собственными ошибками, ничего не делая с самим собой и опять же экономить свои мыслительные усилия. Потери от проекции – в том, что объективное восприятие внешнего мира становится невозможным, что у человека теряется реалистичность восприятия и возникают различные эмоциональные и физические проблемы.

Образование симптомов – это бессознательный уход в болезнь или даже в смерть. Удовольствие от этого способа психологической защиты заключается в том, что человек, находясь в рамках режима экономии мыслительных усилий, не решает своих проблем, при этом ищет и находит понимание или сочувствие у окружающих. Особенно хорошо осознают это достоинство ухода в болезнь дети: «Когда я болею, мама меня любит». Недостатки этого способа психологической защиты очевидны: болезни становятся хроническими и приближают уход из жизни.

Рационализация – бессознательная попытка найти правдоподобное обоснование своему неправильному или абсурдному поведению, причём истинная причина собственных поступков человеком может не осознаваться. Удовольствие от рационализации заключается в том, что становится возможным сохранение самоуважения и самоутверждение против внешней критики. Недостатки – в том, что в стремлении выглядеть лучше в глазах других людей человек, экономя мыслительные усилия, исключает деловое и конструктивное обсуждение возникающих и множащихся проблем.

Оглушение – бессознательный уход от возникших проблем с помощью принятия алкоголя или наркотиков. Удовольствие от этого способа психологической защиты заключается в том, что на короткое время возникает ощущение внутренней силы и внутреннего покоя. Никаких мыслительных усилий для решения возникшей эмоциональной проблемы при этом не предпринимается, что позволяет сэкономить свои силы. Потери от такого способа психологической

защиты настолько очевидны, что говорить о них особой необходимости, вероятней всего, просто нет.

К ***оглушению*** можно отнести и чрезмерное увлечение компьютерными играми или игральными автоматами, теми или иными азартными играми. Удовольствие от этого способа психологической защиты всё то же: и этот способ позволяет экономить мыслительные усилия. Потери же несколько иные – или перерасход электричества (если человек играет дома), или перерасход денежных средств. В то же время отказ от решения насущных психологических проблем не может не сказаться на психическом и физическом здоровье.

Экранирование – способ психологического отгораживания от психических нагрузок, беспокойства, страхов с помощью внутреннего экрана, «зеркала». Удовольствие от этого способа – в возникновении кратковременного чувства покоя, стабильности, расслабления и уравновешенности. Потери заключаются в том, что хотя мыслительные усилия и экономятся, но симптомы исчезают без устранения причин, а это приводит к накоплению отрицательных переживаний и отклонений в здоровье психогенного характера.

Толкование бессилием – способ психологической защиты, при котором человек избегает решения своих проблем под предлогом того, что от него ничего не зависит. Самое большое удовольствие от такого способа – в том, что когда человек говорит: «Я ничего не могу сделать – таковы обстоятельства» – то он провоцирует окружающих на участие в его судьбе, а сам он при этом экономит массу сил. Даже если данная манипуляция не возымеет действия, то человек – избегая решения своих проблем – продолжает жить в режиме экономии мыслительных усилий.

Сублимация – преобразование энергии подавленных, запретных желаний в другие виды деятельности, которые разрешены или даже поощряются в обществе. При сублимировании человек экономит свои мыслительные усилия, поскольку своих истинных психологических проблем он не решает. В чём удовольствие от такого способа экономии мыслительных усилий? – В том, что энергия напряжения воплощается в социально полезной деятельности (спорт, творчество, наука и т.д.). В чём основной недостаток? – В том, что причины возникшего напряжения упускаются, сублимированное напряжение не исчезает, поэтому возникает более или менее осознанное состояние фрустрации.

Замещение – перевод эмоционального импульса с более опасного объекта или субъекта на менее опасный. Например, мужчина, которого наказали на работе, устраивает скандалы дома, перенося свою агрессию против начальника на своих близких. В некоторых случаях специалисты говорят о такой форме замещения, когда замещение направляется против самого себя: агрессивные импульсы, адресованные другим, переводятся на себя, что вызывает подавленность и самоосуждение. Замещение также является способом экономии мыслительных усилий, поскольку позволяет не задумываться об истинных психологических проблемах. Удовольствие от данного способа психологической защиты заключается в том, что человек, избегая возмездия, освобождается от переполняющей его негативной энергии. С этим как бы преимуществом напрямую связаны и недостатки данного способа психологической защиты: замещающий

объект часто страдает. Замещение может иметь социально-негативные последствия, в результате которых субъект получит новую фрустрацию – круг замкнётся, и бумеранг вернется к нему.

Образование реакций (или ***реактивное образование***) – способ маскировки имеющихся чувств с помощью реакций противоположного характера: щедрость в таком случае является защитой от скупости, чистоплотность – защитой от неряшливости. Удовольствие от этого проявления закона экономии мыслительных усилий заключается в том, что за счет новых видов взаимодействия появляется возможность уменьшить имеющееся напряжение. Недостаток – в том, что образование реакций приводит ко лжи, которая затягивает самого человека и окружающих его людей.

Бегство – такой способ психологической защиты, при котором человек избегает психотравмирующих раздражителей (в том числе и личностей). Основное удовольствие от этого способа психологической защиты несомненно: этот способ помогает экономить мыслительные усилия и не обращать внимания на имеющиеся психологические проблемы. Настолько же очевидны и недостатки этого способа психологической защиты: психологические проблемы человека остаются нерешёнными, что впоследствии рождает проблемы с саморегуляцией.

Играние ролей – своего рода надевание маски той или иной роли (*Весельчака, Шута, Тигра, Начальника* и т.п.). Удовольствие от этого способа психологической защиты – в том, что маска роли приносит безопасность, а это позволяет экономить мыслительные усилия. Недостаток – в том, что блокируется свобода самовыражения, что человек теряет возможность быть понятым окружающими и общаться искренне и открыто.

Регрессия – психологическое возвращение человека к более ранней стадии жизни, в которой он чувствовал себя в безопасности. Например, покинутый любовник может искать внимания у своих бывших партнёрш или даже своей матери. При этом типе поведения человек может неожиданно «впасть в детство». Удовольствие от этого способа психологической защиты очевидно – такой тип поведения тоже позволяет экономить мыслительные усилия. Недостатки столь же очевидны: человек демонстрирует более примитивное поведение, нежели раньше, и теряет свою привлекательность как для окружающих, так и для самого себя (а с потерей радости жизни уходит и она сама).

Окаменение, притупление чувств – своего рода внутренний запрет на выражение чувств. Удовольствие от этого способа психологической защиты лежит на поверхности: ориентируясь на поведение автомата, создавая картину полной безэмоциональности и невозмутимости, человек экономит значительные мыслительные и эмоциональные ресурсы. В то же самое время панцирь, надетый на чувства, наращивает «депо мышечного напряжения», и человек, не позволяющий себе быть эмоциональным, становится больным телесно и психически.

Не останавливаясь подробно на всех известных способах психологической защиты, отметим их общие свойства: 1) они на какое-то время снижают уровень эмоционального напряжения; 2) из-за них человек теряет адекватное (точ-

ное) восприятие реальности; 3) люди обычно не осознают используемых ими способов психологической защиты и, в результате этого, сокращают продолжительность собственной жизни, 4) практически все они базируются на принципе удовольствия.

Существенно то, что психологическая защита имеет психофизиологическое проявление в кожно-гальванических реакциях и может быть продиагностирована с помощью аппаратно-программного комплекса «ИПЭР®-1К» [А.И.Балыкин, Т.В.Балыкина-Милушкина, 2016, с. 42-48].

Несколько иной характер носит такой способ психологической защиты, как компенсация. Когда человек чувствует себя в каком-то отношении хуже других, он, стремясь преодолеть чувство собственной неполноценности и связанную с ним тревогу, может приложить дополнительные усилия для достижения успеха в той области, где чувствует свою неполноценность.

Различают собственно компенсацию и гиперкомпенсацию. При компенсации в собственном смысле слова человек добивается успеха не в той области, где он неуспешен, а в других областях и тем самым удовлетворяет своё самолюбие. При гиперкомпенсации человек добивается успеха именно в той области, которая у него до сих пор вызывала тревогу и внутренние сомнения.

Гиперкомпенсация – это способ скорее не психологической защиты, а психологического нападения. Это способ психологического нападения на собственную нерешительность, неуспешность. Этот способ представляет собой эффективную и адекватную реакцию (примером именно такого поведения может служить Демосфен, ставший выдающимся греческим оратором, хотя в детстве страдал недостатками дикции). При гиперкомпенсации, однако, об экономии мыслительных усилий говорить не приходится: человек в этом случае выходит за рамки действия закона экономии мыслительных усилий и улучшает собственный мыслительный механизм.

С нашей точки зрения, рассматриваемый вопрос непосредственным образом связан со вполне насущным вопросом об увеличении продолжительности жизни.

Напомним, что согласно второму закону термодинамики, «при самопроизвольных процессах в системах, имеющих постоянную энергию, энтропия всегда возрастает» (нем. физик Р.Клаузис, 1865). Энтропия, напомним, это мера беспорядка в системе: минимум энтропии наблюдается в высоко организованных системах, а максимальная энтропия соответствует полному хаосу. Всякая система, состоящая из очень большого числа частиц, будет переходить от состояний менее вероятных к состояниям более вероятным, осуществляющимся большим числом способов. Все виды энергии стремятся к превращению в тепловую, а она равномерно распределяется по пространству, т.е. стремится к максимуму энтропии [Энциклопедический словарь юного физика 1984: 331-332].

Если человека (и вообще, и конкретного в частности) посчитать физической системой – а системный характер психологических и физиологических процессов в нём не будет признаваться только лишь самыми неграмотными людьми – то закон экономии мыслительных усилий, обеспечивающий постоянный характер мыслительной энергии, мы должны признать законом человече-

ского саморазрушения (в частности, законом сокращения продолжительности жизни). Поскольку все перечисленные способы психологической защиты (за исключением такого способа психологического нападения на собственные проблемы, как гиперкомпенсация) являются частными проявлениями закона экономии мыслительных усилий, постольку все эти способы мы обязаны признать проявлением закона человеческого саморазрушения.

Логично вытекающим выводом выглядит вывод о том, что единственно эффективный способ продления собственной жизни – повышать активность своей умственной деятельности и выходить за рамки экономии мыслительных усилий.

Закон экономии в языке. Когда маленький человек овладевает языком, он, наряду с несомненными приобретениями, в чём-то и проигрывает. Дело в том, что язык, каким бы совершенным он ни был, всегда открывает малышу уже готовую картину мира и в чём-то сковывает творческую мысль. Очень хорошо об этом высказался академик Лев Владимирович Щерба: «Литературный язык, которым мы пользуемся, – это подлинно драгоценнейшее наследие, полученное нами от предшествующих поколений, драгоценнейшее, ибо даёт нам возможность выражать свои мысли и эмоции и чувства и понимать их не только у наших современников, но и у великих людей минувших времён.

Более пристальное рассмотрение нам показывает, что наш литературный язык часто заставляет нас отливать наши мысли в формы, им заранее заготовленные, что он иногда шаблонизирует нашу мысль; но дальше оказывается, что он же даёт материал для преодоления этих форм, для движения мысли вперёд. Ищущим, настойчиво добивающимся он позволяет быть творцом выражения новой мысли, он позволяет дополнять и развивать себя. Таким образом, он является и нашим отцом и нашим детищем» [Л.В.Щерба 1957, с. 113].

«Эта система (т.е. наш язык) имеет громадный ассортимент готовых шаблонов, готовых фраз и даже готовых мыслей. Эта система (т.е. наш язык) имеет громадный ассортимент готовых шаблонов, готовых фраз и даже готовых мыслей. И это естественно: человеку в процессе повседневного общения нет времени для особого языкотворчества, и он в громадном большинстве случаев пользуется готовыми фразами (на самом деле это не совсем так, и акт творчества в разной мере сопутствует всякому говорению и даже пониманию речи; но обсуждение этого вопроса завело бы нас слишком далеко). Что касается „готовых мыслей“, то, позволяя себе как лингвисту лингвистический каламбур, я склонен утверждать, что всякая готовая мысль есть отсутствие мысли как некоего динамического процесса. Язык наш часто помогает нам не думать; мало того, он зачастую тиранически мешает нам думать, ибо незаметно подсовывает нам понятия, не соответствующие больше действительности, и общие, трафаретные суждения, требующие еще диалектической переработки» [Л.В.Щерба 1957, с. 131].

«Найти способы для выражения новых мыслей – задача нелёгкая и требующая высшего напряжения всех духовных сил» [Л.В.Щерба 1957, с. 131-132].

Условия статьи не позволяют подробно останавливаться на законе экономии в языке, тем более что данный вопрос очень глубоко и разносторонне уже был исследован другими учёными [Б.А.Серебренников 1988: 93-114].

В чём проявляется тенденция к экономии в различных языках мира?

Стремление к экономии проявляется в языке в виде тенденции к уменьшению количества различных моделей. Так, метафоризация уберегает язык от непомерного разрастания словарного состава и тем самым способствует экономии языковых средств.

Общим местом (своего рода топосом) является мысль о том, что всякое слово уже обобщает. Обобщающая сила слова – тоже свидетельство экономии языковых средств.

Закон экономии психофизиологических затрат. В самых различных языках мира достаточно хорошо прослеживается тенденция к ослаблению участков напряжения (к облегчению произношения). Так, например, сочетание носового гласного и гласного простого типа *ã + о, е* и т.д. представляет исключительные трудности для артикуляции. По этой причине ни в одном из языков мира, имеющем носовые гласные, оно не встречается.

Наблюдающееся во многих языках мира устранение долгих гласных понятно потому, что каждый долгий гласный создаёт участок напряжения, связанный с повышенной затратой произносительных усилий. Разгрузка этого участка напряжения достигается 1) сужением долгих гласных; 2) устранением долготы гласных путём дифтонгизации.

В свою очередь, наиболее общей причиной монофтонгизации дифтонгов является стремление уменьшить участки напряжения, создаваемые дифтонгами.

Экономия артикуляционных усилий проявляется в различных типах ассимиляции. Например, в слове *сделал* первый согласный произносится как звонкий: ассимиляция шумных согласных перед шумными по звонкости-глухости в современном русском языке является фонетическим законом, не допускающим никаких исключений.

Благодаря исследованиям акад. И.П.Павлова общим местом в науке стало представление о различении безусловных и условных рефлексов, представление о чрезвычайной устойчивости рефлексов. Чрезвычайная устойчивость системы рефлексов у человека позволяет экономить силы и не растрачивать их без особой нужды. Фиксация этого момента, повторимся, в науке является общим местом.

Особенно заметен закон экономии психофизиологических затрат при обучении ребёнка ходьбе. Первые шаги человек делает чрезвычайно неуверенно, с большими энергетическими затратами. Выработка (обычно к концу первого года жизни) автоматизированных навыков ходьбы позволяет ребёнку экономить свои силы и использовать их для решения более актуальных задач.

Здесь обратим внимание на такой достаточно тонкий момент, который имеет прямое отношение к самой жизни. Сделать первый шаг очень трудно – всё равно что сделать шаг в пропасть. И чаще всего эти первые шаги от кресла к дивану мы делаем успешно тогда, когда там, у дивана, нас ждут любящие ру-

ки мамы или папы. Можно сделать даже предварительный вывод о том, что наиболее успешно мы выходим за рамки закона экономии усилий тогда, когда там, на другом краю, нас ждут любящие руки.

Наиболее ярким проявлением закона экономии психофизиологических затрат является наличие у каждого человека динамических стереотипов, обязательным признаком которых является их устойчивость: динамический стереотип – это система условных рефлексов, образующихся в ответ на устойчиво повторяющуюся систему условных раздражителей. Динамические стереотипы бывают настолько устойчивы, что порою все ответы нервной системы воспроизводятся даже при предъявлении лишь одного из стимулов [Словарь практического психолога 1998, с. 648].

Здесь, как и на уровне мышления, проявляет себя общая генетическая формула, сформулированная Д.Н.Овсянико-Куликовским следующим образом: «Пассивные акты произошли от активных, более слабые от более сильных, менее яркие от более ярких, автоматичные от сознательных» [*Д.Н.Овсянико-Куликовский* 1912: XXVIII].

Закон экономии в речи. Экономия речевых средств чаще всего проявляется в долгом и немотивированном молчании, а также в неразговорчивости. Позволим себе проиллюстрировать этот момент анекдотом:

Два финна ловят в заливе рыбу. Один дёргает удочку и вытягивает прелестную русалку. Подержав её некоторое время на руках, он бросает её обратно в море. Через некоторое время второй спрашивает:

– Почему?

Ещё через несколько минут первый отвечает:

– А как?

Закон экономии в общении. Экономия коммуникативных усилий чаще всего обнаруживает себя в тех случаях, когда коммуниканты не слышат друг друга, слышат только самих себя и зачастую демонстрируют квазикоммуникацию. Нами неоднократно приводился диалог двух старушек, записанный в пензенском магазине «Дон»: «Ну, как дела?» – «Да плохо...» – «Ну и слава богу!..» Начинающая и заканчивающая диалог старушка настолько не слышит ту, о состояний дел которой спрашивает, что допускает формулу ободрения «слава богу». Это любопытно, но вторая старушка никакого соответствия так и не заметила. Очевидно, что квазиобщение в действительности имеет место значительно большее, нежели это замечают рядовые носители языка и даже лингвисты.

Если говорить точно, то при общении закон экономии усилий демонстрирует экономию и мыслительных, и языковых, и психофизиологических, и речевых усилий одновременно.

Почему автор настоящей статьи, в отличие от многих уважаемых коллег, говорит не о «тенденции к экономии затрат», а о **законе** экономии усилий? На наш взгляд, о законе экономии усилий (на уровнях мышления, языка, психофизиологии, речи и общения) следует говорить потому, что он тотален, и отступления от него являются скорее исключением, нежели правилом (хотя исключения, безусловно, тоже имеют место).

Вероятней всего, именно **закон экономии мыслительных усилий** приводит к тому, что так мало оказывается умных людей. Вероятней всего, именно поэтому акад. И.П.Павлов пришёл к неутешительному выводу, что ум российской интеллигенции не соответствует параметрам, предъявляемым к умным людям [И.П.Павлов, 1991, с. 7]. Вероятней всего, именно поэтому Лев Толстой однажды записал в своём дневнике: «Я боялся говорить и думать, что 99/100 – сумасшедшие. Но не только бояться нечего, но нельзя не говорить и не думать об этом» (10 апреля 1884 года). Именно это общее положение дел привело в 1903 году Д.Н.Овсянико-Куликовского к утверждению, что «…всякий человек, поскольку он обыватель, "ленив и нелюбопытен"» [Д.Н.Овсянико-Куликовский, 1989, с. 133].

Вероятней всего, использование универсальной схемы научного исследования, предложенной выдающимся российским философом, может стать серьёзным шагом на пути к повышению интеллекта и жизненных сил у нации: она является методом, и в этом её главная сила. Кроме всего прочего, владение ею очень практично: в некоторых случаях её практическое использование психологом позволяет снимать болевые симптомы у клиента в течение нескольких минут.

Этим оптимистичным суждением мы и закончим свою статью.

Цитируемая литература:

Абрамова Г.С. Практическая психология: Учебник для студентов вузов. – 4-е изд., перераб. и доп. – Екатеринбург: Деловая книга, 1999. 512 с.

Балыкин А.И., Балыкина-Милушкина Т.В. Развитие творческого потенциала тренера посредством коррекции эмоционально-смысловых доминант в процессе мозгового штурма // Инновационные технологии в спорте и физическом воспитании : материалы V межрегиональной научно-практической конференции с международным участием. М., 2016. – С. 42-48.

Гагаев А.А. Философия и психология естественных, технических и гуманитарных наук: культурно-типическая и личная модель науки (логика открытия). Космо-психо-логос уникального человека. Система философии: В 3 ч. Ч. 2, 3 / А.А.Гагаев, П.А.Гагаев. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2004. 432 с.

Овсянико-Куликовский Д.Н. Синтаксис русского языка. Изд. 2-е, испр. и доп. – С.-Петербург: Тип. М.Стасюлевича, 1912. 322 с.

Овсянико-Куликовский Д.Н. Литературно-критические работы: в 2-х т. Т. 1. Статьи по теории литературы. – М.: Худож. лит., 1989. 542 с.

Павлов И.П. О русском уме // Литературная газета. – 31.07.91. – № 30 (5356). С. 7.

Психологическая энциклопедия / Под ред. Р.Корсини, А.Ауэрбаха. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2003. 1096 с.: ил.

Пузырёв А.В. Анаграммы как явление языка: Опыт системного осмысления. – М.; Пенза: Ин-т языкознания РАН, ПГПУ им. В.Г.Белинского, 1995. 378 с.

Пузырев А.В. Элементы и единицы русского языкового мышления, русского языка, русской речи и коммуникации и нуль в курсе «Современный русский язык» // Актуальные проблемы лингвистики в вузе и в школе (Пенза, 23-27 марта 1999 г.): Материалы 3-ей всероссийской Школы молодых лингвистов. – М.; Пенза: Ин-т языкознания РАН; ПГПУ им. В.Г.Белинского, Пензенский ИПКиПРО, 1999. – С. 13-28.

Пузырев А.В. Опыты целостно-системных подходов к языковой и неязыковой реальности: Сборник статей. – Пенза: ПГПУ имени В.Г. Белинского, 2002. 164 с.

Пузырёв А.В. О системном подходе в лингвистике : учебное пособие для студентов филологических специальностей. – М. : ВНИИгеосистем, 2014. 520 с. (серия «Библиотека духовной культуры», вып. 47).

Серебренников Б.А. Роль человеческого фактора в языке: Язык и мышление. – М.: Наука, 1988. 242 с.

Серебренников Б.А. Законы развития языка // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – С. 159-160.

Словарь практического психолога / Сост. С.Ю.Головин. – Минск: Харвест, 1998. 800 с.

Столяренко Л.Д. Основы психологии. – 4-е изд., перераб. и доп. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2001. 672 с.

Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку. – М.: Учпедгиз, 1957. 188 с.

Энциклопедический словарь юного физика / Сост. В.А.Чуянов. – М.: Педагогика, 1984. – 352 с., ил.

Магистрант С.Ю.Сайганова (Орехово-Зуево, Россия)
sofya22-1@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ РЕЧЕВОГО И СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Одной из основных проблем детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) является недостаточность сформированности социально-коммуникативных умений и навыков. Это создает значительные трудности в установлении ими взаимоотношений с детьми и взрослыми, поскольку социальные коммуникации осуществляются в большей степени на уровне вербального общения.

К особенностям речевого развития дошкольников с ОНР относятся: бедность и недифференцированность словарного запаса, недостаточность глагольного словаря, своеобразие связного высказывания, что приводит к снижению потребности ребенка в общении, несформированности диалогической и монологической речи, незаинтересованности в контактах со сверстниками, неумении ориентироваться в ситуации общения [Инклюзивное, 2011].

Современная наука ставит задачу изучения различных аспектов речевого развития дошкольников: лексических и грамматических характеристик словес-

ного выражения, использования детьми активного словаря, структурных, семантических, гендерных признаков речевого общения [Зеленкова, 2015]. Важным является также изучение характера взаимосвязи речевого и социально-коммуникативного развития, что особенно значимо по отношению к детям с ОНР, поскольку позволяет выявить факторы, задерживающие социально-коммуникативное развитие данной категории детей.

В связи с этим нами было проведено сравнительное исследование речевого и социально-коммуникативного развития дошкольников с ОНР и их нормально развивающихся сверстников. Для исследования речевых характеристик детей использовались методики Е.А. Стребелевой [Стребелева, 2005], для изучения социально-коммуникативного развития – методика Г.А. Цукерман «Рукавички», дополненная данными стандартизированного наблюдения и оценочной шкалой.

В исследовании приняли участие 20 детей средне-старшей группы МБДОУ «Детский сад комбинированного вида №10» Солнышко г. Александрова в возрасте 5-6 лет, из них 10 детей с нормой речевого развития, 10 детей – с поставленным ПМПк диагнозом «ОНР III уровня».

Диагностируемые характеристики речевого развития включали: уровень овладения словарем; сформированность активной речи; уровень сформированности грамматического строя; состояние звукопроизношения.

Диагностические критерии социально-коммуникативного развития составляли: умение договориться о выборе рисунка; соблюдение договоренности; наличие взаимного контроля в ходе выполнения деятельности; отношение к результату деятельности; оказание взаимопомощи. Оценивались также способы коммуникации ребенка в деятельности с партнером и воспитателем.

Результаты сравнительного исследования с помощью статистического критерия U-Манна-Уитни показали, что между детьми с ОНР 3-го уровня и детьми с нормой развития существуют значимые различия и в речевом, и в социально-коммуникативном развитии на уровне значимости $p=0,01$.

Далее были выявлены корреляционные связи между характеристиками речевого и социально-коммуникативного развития детей обеих групп. Сравнительный анализ взаимосвязей в этих группах показал, что они качественно различаются. Чем лучше состояние звукопроизношения, тем дети в ОНР меньше обращаются за помощью к воспитателю, а дети с нормальным развитием – больше. У детей с ОНР сформированность активной речи усиливает положительное отношение к результату совместной деятельности и побуждает к применению уговаривания партнера в случае его несогласия, а у детей с нормальным развитием – нет.

Таким образом, полученные результаты дают возможности для более эффективного выбора средств и способов повышения уровня социально-коммуникативного развития детей с ОНР.

Литература:

Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ. – М.: ВЛАДОС, 2013.

Зеленкова Т.В. Гендерные различия в использовании активного словаря при выполнении творческого задания детьми дошкольного и младшего школьного возраста // От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете: Сборник материалов юбилейной конференции: в 5 томах. Т. 5. Отв. ред. Богоявленская Д.Б. М.: Когито-Центр, 2015. С. 76-78.

Стребелева Е.А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 2005.

Цукерман Г.А. Диагностируем коммуникативные УУД: методика Рукавички. – Нижний Новгород, 2013.

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ *ЯЗЫКА И МЫШЛЕНИЯ*

А.И.Балыкин, Т.В.Балыкина-Милушкина (Москва)
b2000s@yandex.ru

ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА БОС – КАК МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ МЫШЛЕНИЯ ЖЕНЩИН В СЕМЕЙНОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ

Ключевые слова: семейное консультирование, игровая роль, мышление, стресс, психосемантическая диагностика БОС, АПК «ИПЭР®-1К».

Актуальность. Семья является ячейкой, из которой формируется государство. Распад семей приведет к нестабильности в государстве, поэтому важно выявлять и устранять причины возникающих в семье конфликтов. На протяжении своей жизни женщина в семье может столкнуться с разнообразными проблемами, которые имеют различную природу и происхождение. В научной литературе описаны причины конфликтов естественного происхождения, когда семьи проходят различные стадии жизненного цикла (вступление в брак, рождение ребенка, поступление ребенка в детский сад, школу, и т.д.), а также причины конфликтов, порожденные такими событиями: как потеря работы, разногласия из-за «нехватки денег», супружеские измены, болезнь, алкоголь или арест, непослушание ребенка, насилие, преждевременная смерть или др. [Социальные конфликты, 2009; В.А.Сысенко, 2009; Н.В.Гришина, 2014]. Любое такое событие в жизни семьи и его последствия с неизбежностью требуют от женщины принятия соответствующих решений и мобилизации необходимых ресурсов.

Мы проводили исследования женщин, испытывавших проблемы в семейных отношениях и обращавшихся за психологической консультацией. Модель профессиональной консультативной психологической помощи предполагала, по Эйдемиллеру, несколько этапов: 1) установление контакта с клиентом, который здоров с медицинской точки зрения, но испытывает то или иное неблагополучие в семейной жизни, нуждается в помощи и просит о ней; 2) проведение психологической диагностики, направленной на выявление причин неблагополучия; 3) собственно консультативную работу, коррекционные мероприятия, направленные на снятие имеющегося неблагополучия путем активации психологических ресурсов клиента [Э.Г.Эйдемиллер, 2001].

В результате нашей работы, были получены следующие данные: у 85% клиенток причинами конфликтов в семье были выявлены незнание женщиной в полной мере своих игровых семейных ролей, правил поведения в них, неосознавание предназначение роли и ценного результата деятельности в роли. Консультативные мероприятия, направленные на устранения имеющегося неблагополучия путем активации мыслительных психологических ресурсов и разъяс-

нения содержательной части игровых ролей женщины представлены в таблице 1.

Таблица 1

Игровые роли женщины

Игровая роль	Предназначение (П) и Ценный результат деятельности роли (ЦРДР)
Женщина	П – продолжение рода. ЦРДР – зачатие и рождение ребенка.
Девушка	П – получение опыта общения с противоположным полом. ЦРДР – наличие опыта общения с противоположным полом.
Любовница	П – удовлетворять потребности своего партнера. ЦРДР – удовлетворенные потребности партнера.
Жена	П – забота о муже, создание уюта в доме. ЦРДР – довольный муж и уют в доме.
Мать	П – подготовка ребенка с к жизни по основным сферам: здоровье, взаимоотношение с противоположным полом, социум. ЦРДР – ребенок, способный быть успешным в основных сферах жизни: здоровье, взаимоотношение с противоположным полом, социум.
Теща/Свекровь	П – передача знаний (вкусы, привычки, и т.п.) о своем ребенке его избраннику/избраннице. ЦРДР – избранник/избранница знает вкусы, привычки, и т.п. вашего ребенка.
Бабушка	П – передача молодым маме и папе знаний о подготовке ребенка к жизни. ЦРДР – молодые папа и мама знают, как нужно готовить своего ребенка к жизни.

Коррекция неправильных представлений мышления о различных аспектах семейных взаимоотношений приводит к эффективному решению семейных конфликтов. Знание основных игровых ролей в семье позволит разумнее подойти к планированию и организации семейной жизни, а также к распределению в ней обязанностей.

При проведении психологической диагностики, направленной на выявление причин неблагополучия и стресса у женщин, использовался психосемантический метод БОС, использующий аппаратно программный комплекс «ИПЭР®-1К» [А.И.Балыкин, Т.В. Балыкина-Милушкина, 2017; Т.В.Балыкина-Милушкина, 2011]. Данный метод основывается на культурных традициях изучения психологических влияний эмоций на физиологические реакции в организме Г. Ланге, К.Г. Юнга, Р. Баумейстера А.Р. Лурия, П.К. Анохина и др. [П.К.Анохин, 1978; А.Р.Лурия,1970, с. 13, 94-116; К.Г.Юнг, 1994].

Согласно данным традициям, высокая степень эмоционального напряжения может приводить к повышенной раздражительности, быстрой усталости, конфликтам, ухудшению мышления, резким вспышкам гнева, психосоматиче-

ским расстройствам. Поэтому важность точного определения стрессовых источников и эмоциональной напряженности в современном психологическом консультировании являются важным вопросом.

Во время диагностики методом опроса с использованием АПК «ИПЭР®-1К» по резкому максимальному падению амплитудных показаний (рис.1) физической составляющей КГР на фоне регистрируемых абсолютных величин тонической составляющей, были выявлены стресс-стимулы.

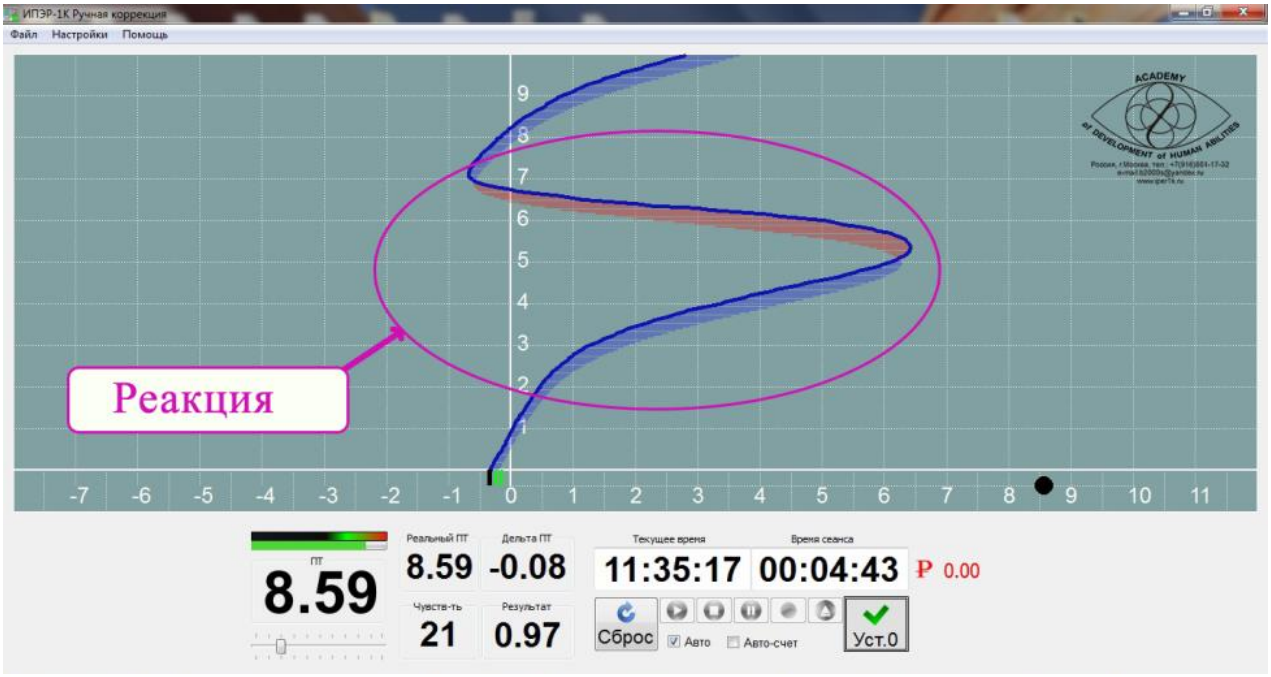


Рис. 1 Показания АПК «ИПЭР®-1К» реакции стресс-стимула

На рисунке 2 темными цветами указаны уровни психоэмоциональной напряженности, выявленные в результате психологической диагностики женщины. Чем темнее цвет, тем выше психоэмоциональная напряженность диагностируемой области. Синей линией представлена субъективная сознательная оценка женщины, красной – показания АПК «ИПЭР®-1К».

Психосемантическая диагностика БОС с использованием АПК «ИПЭР®-1К» призвана расширить границы самопознания женщины, ее способности воспринимать мир шире и на этой основе видеть большее число вариантов поведения в той или иной ситуации. Женщина, которая учитывает игровые роли, может выстроить гибкую систему взаимодействий в семье, где возможны свободные проявления чувств и желаний, открытое обсуждение возникающих проблем, что даст возможность находить новые образцы отношений, адекватно изменяя семейную структуру.



Рис. 2 Уровни психоэмоциональной напряженности

Литература:

Анохин П. К. Избранные труды. Философские аспекты теории функциональной системы / П. К. Анохин – М., 1978.

Балыкин А.И. Использование биологической обратной связи для выявления эмоционально нагруженных теоретических понятий в психологическом консультировании / Балыкин А.И., Балыкина-Милушкина Т.В // Материалы XVII-й Международной научной конференции "ЯЗЫК И МЫШЛЕНИЕ: Психологические и лингвистические аспекты" (Орехово-Зуево, 17-19 мая 2017 г.) / Отв. ред. проф. А.В. Пузырёв. – М.: Ин-т языкознания РАН; Орехово-Зуево: ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», 2017. – С. 99-101.

Балыкина-Милушкина Т.В. Психосемантическая диагностика проблемных зон субъекта спортивной деятельности, посредством регистрации амплитудно-частотных показаний кожно-гальванических реакций / Игнатьева В.А., Балыкина-Милушкина Т.В., Балыкин А.И. // Журнал «Теория и практика прикладных и экстремальных видов спорта», – М., 2011, № 3 (22). – С. 21-25.

Гришина Н.В. Психология конфликта / Гришина Н.В. – СПб.: Питер, 2014. – 464 с.

Лурия А. Р. Мозг человека и психические процессы / А.Р. Лурия – М., Педагогика,1970, Т. 2. – С.13, 94-116.

Патент 107482 РФ, МКП А61М 21/00. Устройство для оценки психоэмоционального состояния человека [Текст] /Балыкин А.И., Балыкина-Милушкина Т.В. и др.; заявитель и патентообладатель ООО АРС «Гармония» – № 2011102973/14; заявл. 21.01.11; опубл. 28.08.11, Бюл. № 23. – 7 с.

Социальные конфликты в современной России (проблемы анализа и урегулирования). – М.: УРСС, 2009. – 468 с.

Сысенко В.А. Супружеские конфликты / В.А. Сысенко – М.: Мысль, 2009. – 173 с.

Эйдемиллер Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2001. – 656 с.

Юнг К Г. Аналитическая психология / К. Г. Юнг. – СПб., 1994.

Докт. филол. наук С. Г. Воркачев (Краснодар)
svork@mail.ru

УМ РУССКИЙ, ИССТУПЛЕННО-МОЛОДЕЦКИЙ: ЭТНОСПЕЦИФИКА ИНТЕЛЛЕКТА ПО ДАННЫМ ЯЗЫКА

Если врожденные, нейрофизиологически обусловленные свойства интеллекта практически не зависят от этнической принадлежности их носителя, то аксиология и праксеология интеллекта – его общественная значимость и жизненная ценность – в значительной мере определяются национальной культурой и национальной историей.

В большей части речевых употреблений слово *ум* представляет собой результат антропоморфизации органа мысли, когда последний предстает в виде человеческой личности. В то же самое время этот «вочеловеченный» орган мысли во втором шаге метафоризации отождествляется уже с типичным представителем общности «русские люди», т. е. с русским народом.

В оценочных суждениях о собственных умственных способностях проявляются национальные автостереотипы. Ум, смекалка, глупость, дурь – в обыденном сознании это преимущественно проявления социального интеллекта как совокупности умственных способностей, определяющих успешность оценки и прогнозирования поведения людей.

Тезис о том, что семантика абстрактного имени отражается в его речевой сочетаемости, определяемой сложившимися в языке образно-метафорическими связями этого имени, вполне приложим к описанию *русского ума*.

В конкордансе словосочетаний *русский ум*, *русская смекалка*, *русская глупость* и *русская дурь* объемом полторы сотни контекстов, содержащих предикативные и атрибутивные коллокации этих словосочетаний, на долю *ума* приходится 97%. В предикативных коллокациях этих словосочетаний реализуются когнитивные модели, общие для метафоризации интеллектуальных способностей вообще, и преобладающей здесь выступает антропоморфная модель. В атрибутивных коллокациях этих словосочетаний реализуются уже более или менее специфические когнитивные модели оценки и квалификации русской по-

знавательной способности: общая аксиологическая оценка, преимущественно положительная, оценка-квалификация: широта, разнообразие и многоаспектность интересов и простота, естественность и уникальность, независимость и своенравность, спокойствие, ясность, обстоятельность и изобретательность, живость и бойкость, острота и трезвость. Из отрицательных характеристик русского ума отмечаются дремотность и неповоротливость, неспособность концентрироваться на решении задач, юродивость, инертность и неспособность заранее обдумывать свои действия. Выделяются и число квалификационные характеристики русского ума: практичность, впечатлительность и мистичность.

Наблюдения над контекстами, в которых *русский ум* метафоризуется по смешанным моделям, а также над контекстами, в которых его признаки представлены дискурсивно, показывают практически одинаковое распределение общей оценки «хорошо-плохо» с некоторым креном в сторону «минуса». Прежде всего, русский ум ориентирован нравственно и стремится к идеалу. Этот ум всеохватен и в своей деятельности и ставит перед собой великие цели. Он гибок и динамичен, догадлив и сметлив, знает во всем меру. Русский ум при всей своей зрелости и независимости скромен, он вдохновлен свободой и способен к культурным трансформациям. В то же самое время утверждается, что этот ум склонен довольствоваться словами вместо дел, склонен к мечтательности, нигилистичен, отягощен невежеством, резво начинает и быстро утомляется. Он не имеет себе равных, когда речь идет о проблемах мироздания или о загадках души, но проигрывает там, где дело касается последовательности, распорядка, обязательности, он не может концентрироваться на какой-либо одной мысли, поверхностен, не любит конкретики и склонен к самообману.

Можно констатировать, что для русского ума, как и для носителя русского национального характера – народа, определяющей чертой выступает противоречивость, выводимая из сочетания в нем взаимоисключающих свойств. Этот ум одновременно обстоятелен и поверхностен, устремлен ввысь и практичен, скептичен и склонен к самообману, насмешлив и мечтателен, боек и сонлив, подвижен и инертен, сметлив и ограничен.

Приводимые в русской лексикографии толкования слова *смекалка* полностью не отражают весь набор его семантических признаков и специфику его речевого употребления. Это не просто быстрота понимания и догадливость, а образчик предметного мышления, житейской сообразительности, умения найти решение проблемы и выход из безвыходного положения с помощью подручных средств. *Смекалка* стоит в одном ряду с такими лингвоспецифичными словами, как *душа, воля, судьба, тоска*.

Канд. филол. наук С.А.Гейченко (Москва)
sergeygeychenko@gmail.com

СЕМАНТИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ЗНАКА И ПСИХОЛОГИЯ ВОСПРИЯТИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ МУЗЫКАЛЬНОГО МИНИМАЛИЗМА

Образцами минимализма в музыке обычно называются произведения, использующие редупликативные, рекурсивные (привычнее – репетитивные) тех-

ники вместо традиционных для новой Европы сложных гетероморфных мелодических, гармонических и ритмических конструкций. Такие композиторы XX века и современности, как С. Райх, Ф. Гласс, В. Мартынов, А. Батагов, выработали новый музыкальный язык, кажущийся сочинителям других «школ» упрощённым.

Говоря о музыкальном языке и жанрах музыкальной коммуникации, приходится обращаться к семантике знака в этой сфере. Означающим здесь может считаться мотив, мелодия, фрагмент ритма, отдельный интервал, аккорд, любой гармонический ход на основе сочетания аккордов, сочетание ритмов, мотивов и проч. Очевидно, что, не будучи стандартным конвенциональным знаком, который можно рассматривать в традиционной лингвосемиотической перспективе, определенной ещё трудами Ф. де Соссюра, знак музыкального языка основан на принципиальном доминировании плана выражения над планом содержания. Функциональные свойства такого знака очевидным образом перемещаются из области сигнификации в сторону коннотативной семантики [Апресян, 1995; Векшин, 2017]. Также следует отметить, что семиотика музыки рассматривалась и в других аспектах В.В. Ивановым [Иванов, 1999, с. 445–447], С. Лангер [Лангер, 2000, с. 183–218.] и др., но культурологические и нейробиологические аспекты проблемы могут быть рассмотрены отдельно.

У языка музыки есть преимущество – априорные, изначальные семантические эффекты, детерминированные действием базовых оппозиций. Эти оппозиции позволяют музыке более непосредственно выражать эмоции, которые примерно одинаково считываются всеми слушателями. К числу таких базовых оппозиций музыкального языка относятся следующие:

1. Есть звук / нет звука. Даже тишина может быть музыкой после появления «4’33» Дж. Кейджа, а паузы, как известно, всегда были важнейшим стилистическим и композиционным средством в музыке. Эта оппозиция присутствует во всех остальных, так или иначе модифицируясь.

2. Громко / тихо. В современных условиях, когда громкость воспроизведения регулируется, большее значение имеет скорее «плотность» и «полнота» звучания, пусть эти определения и кажутся метафорическими. Любой эмоциональный эффект усиливается от форте или крещендо, но также и сатурируется (например, мажорные пассажи на определённой громкости могут означать уже исступление, а не радость).

3. Быстро / медленно. Здесь также имеет место некоторая сатурация, искажение настроения при сочетании изменения скорости движения музыкальной ткани с функционированием других оппозиций.

4. Ритмично / неритмично. Данная оппозиция является результатом сочетания первой оппозиции со второй и третьей, поскольку для появления ритма элементы с «плотной» фактурой должны перемежаться с менее «плотными».

5. Консонанс / диссонанс. В европейской гармонической системе такие интервалы, как секунда, септима и тритон считаются диссонансами (звучат резко и неприятно), а такие, как терция, кварта, квинта, октава — консонансами (звучат мягко и приятно). Их многообразные сочетания обычно и составляют огромное множество оттенков вызываемых музыкой эмоций.

6. Мажор / минор. Эта оппозиция актуальна также преимущественно для европейской музыки. Тому, что минор, полный пониженных ступеней, звучит грустнее, чем мажор, существуют психоакустические объяснения. Обертоны мажора выше, а человеческий мозг воспринимает более высокие частоты, как те, что проявляются в звуках речи или пения улыбающегося человека (и наоборот).

7. «Сюжетная» (конфликтная, тезисно-антитезисная, кульминирующая) музыкальная форма (например, симфония Д.Д. Шостаковича) / бессюжетная музыкальная форма (например, песни группы the Stooges или Амона Тобина, которые обычно радикально не меняют структуру с начала до конца).

Последнее противопоставление предполагает, во-первых, работу всех предыдущих в музыкальном материале, а во-вторых — проявление небинарной диверсификации свойств музыкального знака. Среди этих градуированных оппозиций — тембр и стилистическая окраска мелодии, ритма, мотива и т. п., даже их коннотация, связанная с регулярным появлением темы в определённых контекстах.

Знак языка музыки трудно представить в его дискретности, и это ещё одна проблема для его изучения. Размеры мотива (обычно это две-три ноты) могут варьироваться, а главное — несколько мотивов, мелодий, интервалов, аккордов и проч. могут звучать одновременно, параллельно, что недопустимо в обыденной «монофонической» речи, осуществляющей элементы естественного языка, а не музыку. Здесь стоит указать на понятие полифонии [Протопопов, 1973, с. 232–247], которая возможна как композиционно-повествовательный принцип речевого произведения (ср. понятие полифонии у М.М. Бахтина применительно к строению романов Ф. Достоевского), но немыслима в музыкальном смысле в диалогах и полилогах естественного языка. А. Серов замечал: «В рассудочной речи немыслимо, чтобы, например, несколько лиц говорили вместе, каждый свое, и чтоб из этого не выходила путаница» [Серов, 1957, с. 26].

«Обычная» симфония Л. ван Бетховена или П. Чайковского – это нарратив, в котором на основе сонатной и других универсальных форм развиваются, «борются» и приходят к единству и разобщённости несколько тем. Произведение минимализма предполагает наслоение фрагментов друг на друга, что являет более механистический подход.

Композитор и философ Владимир Мартынов в книге «Время Алисы» и других сочинениях писал о том, как именно сочиняет музыку, сравнивая свою работу с делом фокусника, извлекающего сюрпризы из пустоты. «Я беру какое-то крайне простое созвучие (чаще всего квинту или трезвучие) и начинаю повторять его как можно дольше. В идеале это можно было бы повторять до бесконечности, но всё же наступает момент, когда что-то должно измениться. Тогда я добавляю новый элемент, вносящий некоторое изменение, и это изменение должно быть крайне незначительным, хотя и заметным. Затем я начинаю чередовать это изменённое… созвучие с первоначальным созвучием, повторяя это чередование с особой периодичностью. <…> накопление этих элементов может продолжаться довольно долго – до тех пор, пока объём звукового диапазона не достигнет своего максимума, а фактура – своей максимальной плотно-

сти. Тогда с введением принципиально нового материала наступает перелом. Этот материал может отсылать к Шуману, Шуберту или ещё какому-то классическому образцу, но, во всяком случае, он всегда должен быть узнаваем и в какой-то степени банален. Через одно-два проведения он должен постепенно рассосаться, истаять, и на этом, собственно, как правило, всё и кончается» [Мартынов, 2010, с. 61–62.].

«Неминималисты» используют безмерно более тонкую игру сходств и квазицитат, да и вообще нацелены на продолжение развития возможностей языка музыкальной выразительности. Один из таких композиторов Борис Филановский упрекает минимализм в гипнотизировании слушателя и выборе слишком простого творческого метода.

«Это не синтаксис, а паратаксис. Как бы предложения из однородных членов... Европейски воспитанный слушатель был рад освободиться от европейского синтаксиса. Возможно, освободиться от синтаксиса вообще… <...> Например, можно до посинения (слушателя) повторять одну и ту же мелодическую фигуру, но внутри себя она будет сохранять различие отдельных тонов. В общем, если повторение мать учения, то различие отец приличия» [Филановский, 2017].

Сами упрекаемые композиторы сейчас больше занимаются скорее квази- и постминимализмом, отходят от строгой редупликативно-рекурсивной техники, эффекты которой базируются именно на обнажении работы базовых оппозиций семантики музыкального знака. Ведь в околоминималистической музыке оппозиции функционируют проще и отчётливее. Любой мажорный или минорный пассаж, диссонанс или консонанс, ритм, пауза, повторённые много раз, усиливают своё действие, а значит, ярче проявляется семантика этих музыкальных знаков. Уяснить, благодаря каким семантическим эффектам одна музыка кажется «скучной», а другая «интересной», — задача будущих исследований в области психосемиотики музыки.

Литература

Коннотации как часть прагматики слова // Ю. Д. Апресян. Избранные труды, т. 2. Интегральное описание языка и системная лексикография. — М. : Школа «Языки русской культуры», 1995. – С. 512–552.

Векшин Г.В. Основы стилистической семантики : учеб. пособие / Векшин Г.В., Гейченко С.А. – М. : Московский технологический университете (МИРЭА), 2017. – 128 с.

Иванов В.В. Избранные труды по семиотике и истории культуры. Том I. – М.: «Языки русской культуры», 1999. – 912 с.

Лангер Сьюзен. Философия в новом ключе: Исследование символики разума, ритуала и искусства. – М.: Республика, 2000. – 287 с.

Протопопов В.В. Полифония // Музыкальная энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия, Советский композитор. Под ред. Ю. В. Келдыша. 1973 – 1982. – 489 с.

Серов А. Н. Музыка, музыкальная наука, музыкальная педагогика. Избр. статьи. Т. 2. М., 1957. – 257 с.

Мартынов В. И. Время Алисы. – М. : Классика-XXI, 2010. – 256 с.
Филановский Б. Повторяй и властвуй. – Режим доступа: http://booknik.ru/today/slova-avtora/povtoryaj-i-vlastvuj/

А.Д. Гимаева (Ульяновск)
aliagimaeva2704@gmail.com

СИНТАКСИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ ВЫСКАЗЫВАНИЙ С ПРОДЛЕНИЯМИ ЗВУКОВ

Под звуковыми продлениями (продлениями звуков, продлёнными звуками), как это и принято в лингвистических работах понимается такое материально выраженное фоносемантическое средство, сущность которого заключается в увеличении – сверх обычного – длительности произнесения какого либо звука [А.В. Пузырёв, 2014, с. 263].

Цель настоящего доклада – определить синтаксические функции высказываний с продлениями звуков. В качестве материала используется роман Дж.К.Ролинг «Harry Potter and the Philosopher’s Stone» [J.K. Rowling, 2014].

Предварительно заметим, что не любое увеличение длительности звука считается звуковым продлением. Не могут быть признаны звуковыми продлениями случаи:

1) нормативной длительности гласных и согласных звуков, напр. в русском языке *по**дд**елка, жираф – животное длиннош**еее*** и т.д.; в англ. языке *sh**ee**p, food* и т.д.;

2) использования диалектного эквивалента нормативно долгих согласных. Так например, в русском литературном языке в глаголе «пощупать» согласный «щ» нормативно произносится как долгий (в фонетической транскрипции обозначается как [ш’ш’]). Соответственно, диалектный вариант этого слова – *пошшупать* – не может быть признан примером продления согласного звука «ш»;

3) графического обозначения двумя одинаковыми буквами одиночного звука. Например:

‘Um – Hagrid?’

‘Mm?’ said Hagrid, who was pulling on his huge boots [J.K. Rowling, 2014, p. 68]. Словарь Macmillan Dictionary указывает на нормативное произнесение в междометии *mm* одиночного согласного /m/; а также *bottom, difficult* и др.

В романе Дж.К.Ролинг «Harry Potter and the Philosopher’s Stone» обнаружено 42 примера звуковых продлений.

Они разделены нами на 2 группы: 1) случаи интрасубъектной и 2) случаи интерсубъектной направленности звуковых продлений.

Интрасубъектная направленность звуковых продлений – это направленность звуковых продлений на выражение собственных переживаний безотносительно к собеседнику или собеседникам:

Quirrell raised his hand to perform a deadly curse, but Harry, by instinct, reached up and grabbed Quirrell’s face –

‘AAAARGH!’ (p. 317)

Белка поднял руку, чтобы произнести смертельное проклятие, но Гарри инстинктивно вывернулся и схватил лицо врага руками…
– АААААА! (перевод М.Спивак)

Интерсубъектная направленность звуковых продлений – направленность звуковых продлений на собеседников:

*‘**Shhh**!’ hissed Professor McGonagall. ‘You’ll wake the Muggles!’*
‘S-s-sorry,’ sobbed Hagrid, taking out a large spotted handkerchief and burying his face in it. ‘But I c-c-can’t stand it – Lily an’ James dead – an’ poor little Harry off ter live with Muggles –’(p. 16)

– Шшшш! – зашипела профессор Макгонаголл. – Разбудишь муглов!
– И-и-извиняюсь, – зарыдал Огрид, вынимая гигантский перепачканный носовой платок и пряча в нем свою физиономию. – Я не могу-у-у! Лили с Джеймсом померли... Малыша Гарри отправляют к муглам. (перевод М.Спивак)

Теоретически можно предположить, что существует промежуточная зона, когда одновременно имеется двойная направленность – как интер-, так и интрасубъектного характера. Наиболее ярко двойная направленность звуковых продлений (одновременное присутствие как интер-, и так и интрасубъектной направленности) наблюдается в песнях исполнителей, активно использующих продления согласных звуков – В.С. Высоцкого, Ж. Бреля и др. [М.Р.Викторова, 2008, с. 73]. Справедливости ради следует заметить, что в подобных случаях звуковые продления графически обычно не выделяются.

Приведём пример из цитируемой статьи:

Вариант

Устный	**Графический**
Я не любллю **сс**ебя, когда я т**рр**ушу, Доссадно, когда невин**нн**ых ббьют. Я не любллю, когда мне лезут в **дд**ушу, Тем **бб**олее — когда в неё пллюют.	Я не люблю себя, когда я трушу, Досадно, когда невинных бьют. Я не люблю, когда мне лезут в душу, Тем более — когда в неё плюют.

В отличие от процитированного исследования М.Р. Викторовой, наше исследование представляет собой изучение звуковых продлений, выраженных графически. Данный подход позволяет обеспечить воспроизводимость результатов – своего рода атрибут объективных научных исследований.

Наше исследование материала показало, что интрасубъектные высказывания с продленными звуками в исследуемом материале представлено преимуще-

ственно повествовательными (по цели высказывания) восклицательными (по эмоциональной окраске) предложениями:

The cloaked figure reached the unicorn, it lowered its head over the wound in the animal's side, and began to drink its blood.

'AAAAAAAAAARGH!' (p. 275)

Скрытое плащом существо подошло к единорогу, наклонило голову над раной в боку животного и стало пить его кровь.

– АААААААА! (пер. М.Спивак)

Интерсубъектные высказывания со звуковыми продлениями представляют более пёструю картину. Результаты наблюдений лучше всего отразить таблицей № 1.

Таблица № 1 – Интерсубъектная направленность общения

	Повеств.		Побудит.		Вопросит.		Всего	
	Кол-во	%%	Кол-во	%%	Кол-во	%%	Кол-во	%%
Воскл.	4	10,25%	4	10,25%	–	–	8	20,5%
Невоскл.	23	59 %	–	–	8	20,5%	31	79,5%
Всего	27	69,25%	4	10,25%	8	20,5%	39	100%

Из таблицы видно, что спектр синтаксических целей высказывания здесь значительно более широк. Хотя повествовательные предложения и здесь доминируют (составляют около 70 % высказываний), тем не менее пятую часть этого материала составляют вопросительные предложения (около 20 % высказываний). Используются в интерсубъективных высказываниях и побудительные предложения (примерно 10 % высказываний).

Любопытно, что в нашем материале доминируют невосклицательные предложения (около 80% высказываний).

Приведём соответствующие примеры.

Повествовательные восклицательные предложения:

*'I ... don't ... want ... him ... **t-t-t**o come!' Dudley yelled between huge pretend sobs.*

– Я… не… хочу… чтобы… он… шел… с… нами! – выкрикивал Дудли в промежутках между спазмами притворных рыданий.

Повествовательные невосклицательные предложения:

*'**S-s-s**orry,' sobbed Hagrid, taking out a large spotted handkerchief and burying his face in it.*

– И-и-извиняюсь, - зарыдал Огрид, вынимая гигантский перепачканный носовой платок и пряча в нем свою физиономию.

Побудительные восклицательные предложения:

*'**Shhh**!' hissed Professor McGonagall. 'You'll wake the Muggles!'*

– Шшшш! – зашипела профессор Макгонаголл. – Разбудишь магглов!

Вопросительные невосклицательные предложения:

*'**N-n**ot that you n-need it, eh, P-P-Potter?' He laughed nervously.*

– Н-н-но в-вам это н-не н-нужно, а, П-п-поттер? – Он нервно рассмеялся.

Возникает вопрос, насколько типично для художественной речи доминирование в высказываниях с продлениями звуков именно таких синтаксических конструкций – повествовательных (по цели высказывания) и невосклицательных (по интонационной окраске)?

Вполне возможно, что определённая роль в преобладании повествовательных невосклицательных конструкций со звуковыми продлениями принадлежит одному из важных персонажей романа – профессору Квирреллу (в переводе М.Спивак, профессору Белке. – прим. А.Г.). Как известно, профессор Квиррелл заикался. На его прямую речь с заиканиями приходится 16 повествовательных невосклицательных высказываний и 6 вопросительных невосклицательных высказываний. В общей сложности на этого персонажа приходится 23 высказывания – больше половины всего материала.

Как известно, Квиррелл хотел украсть Философский камень и только притворялся заикой, потому что «никто бы не заподозрил бедного заику». Гарри застал его при попытке захватить камень. Квиррелл сознался в убийстве единорога, попытке убить Гарри и в том, что это он пустил тролля. Под тканью, на затылке профессора, жило лицо Волан-де-Морта, а сам Квиррелл являлся слугой Тёмного Лорда.

Как видим, преобладание в нашем материале повествовательных (по цели высказывания) и невосклицательных (по интонационной окраске) предложений может оказаться следствием развития сюжета романа. Поэтому вопрос: насколько типично для художественной речи доминирование в высказываниях с продлениями звуков именно таких синтаксических конструкций – повествовательных (по цели высказывания) и невосклицательных (по интонационной окраске) – остаётся открытым.

Цитируемая литература

Викторова М.Р. Эмотивный аспект продления согласных звуков (на материале песен В.Высоцкого и Ж.Бреля) / аспирант, научный руководитель – А.В.Пузырев // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И.Герцена. Аспирантские тетради. – СПб., 2008. – N 26(60). – С. 68-73.

Пузырёв А.В. О системном подходе в лингвистике : учебное пособие для студентов филол. спец-тей / А.В.Пузырёв. – М. : ВНИИгеосистем, 2014. 520 с.

Macmillan Dictionary [Электронный ресурс]. – URL: https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/mm_1

Rowling J.K. Harry Potter and the Philosopher's Stone. – London : Bloomsbury, 2014. 332 p.

Канд. филол. наук Р.А.Даминова (Уфа)
daminowa@mail.ru

К ВОПРОСУ О СООТНЕСЕННОСТИ АССОЦИАТИВНОЙ СТРУКТУРЫ ЗНАЧЕНИЯ СЛОВА И ТЕКСТА

Исследование ассоциативного вербального материала, полученного после проведения цепного ассоциативного эксперимента, потребовало обзора и анализа работ, в которых обсуждалась проблема соотнесенности ассоциативного значения слова и текста.

Тезис о том, что ассоциативное поле представляет собою набор ключевых слов, обосновывался Л.В. Сахарным. Исследователь подчеркивал, что при психолингвистическом подходе, рассматривающим закономерности текстопорождения а не их форму, парадигма текстов может быть расширена за счет переходных типов текстов небольших размеров и простой структуры. Такие тексты названы Л.В. Сахарным «текстами-примитивами», среди которых находят место наборы ключевых слов и реакции в свободном ассоциативном эксперименте: пары «стимул-реакция». Рассмотрев вопрос о нейропсихологической реальности набора ключевых слов как особого вида текста, исследователи приводят ряд аргументов в пользу такой реальности [Сахарный, 1984, 1991; Сиротко-Сибирский,1988].

А.А. Залевская рассматривает ключевые слова как ориентиры, направляющие процессы понимания текста человеком. Это «смысловые вехи», которые, активируя обширные области внутреннего лексикона, создают преднастройку и для понимания содержания текста, и для его эмоционально-оценочного восприятия [Залевская, 1987,48].

Ассоциативная структура «задает» свернутое описание ситуации, которое развертывается в созданном на ее базе тексте. Следовательно, один из подходов к выявлению стратегии текстообразования, ее детерминантов и составляющих заключается в анализе ассоциативных структур. Зависимость между особенностями ассоциативной структуры и развернутого на ее базе текста позволяет выявить факторы, детерминирующие структурно-семантические особенности развернутого текста [Сорокин, 1985].

И.Г. Овчинникова подчеркивает, что подход к ассоциативным структурам с точки зрения текста открывает новые возможности в исследовании проблем текстовосприятия и текстопорождения. Основное достоинство такого подхода заключается в возможности установить реальные, актуальные для сознания носителя языка факторы, определяющие выбор стратегии и само развертывание текста [Овчинникова, 1986].

Н.В. Мохамед делает вывод, что в значении слова, находящегося в нулевом контексте, обнаруживаются закономерности организации смыслового поля, актуальные и для проекции текста. Ассоциативное значение слова трактуется

Н.В. Мохамед как самоорганизующаяся система, поддерживающая необходимый уровень стабильности так как одна и та же информация хранится в пределах одного и того же поля в разных подсистемах (проекция слова), и, благодаря этому информация интегрируется в различные степени сложности [Мохамед, 2000].

Трактовка Русского ассоциативного словаря как конкорданса дает основание сравнивать результаты изучения контекстов разных единиц в нем с аналогичными результатами, полученными на текстовых корпусах. В словаре даются все значения полисемантичного слова, его синонимические и антонимические ряды, синтаксическая сочетаемость, словоизменительная и словообразовательная варьируемость. По словам Ю.Н. Караулова, «общая степень грамматикализации слов сети точно соответствует степени грамматикализации (соотношению грамматически оформленных и нулевых форм) русского текста» [Караулов, 1994, с. 192].

Теоретические рассуждения, подкрепленные экспериментальной проверкой, дали основание Т.М. Рогожниковой говорить о глубинном единстве явления, существующего в множественности своих форм – взаимосвязь ассоциативного мира слова и ассоциативного мира текста, так как «внутренние ассоциативные миры человека, благодаря взаимному встречному движению, взаимовлиянию, взаимопротеканию, не распадаются, опираясь в своем постоянном развитии на единство мира» [Рогожникова, 1991, с. 53].

Литература

Залевская А.А. Некоторые пути исследования психологической структуры значения ключевых слов в целях оптимизации межнационального общения // Перевод и автоматическая обработка текста. – Москва: институт языкознания АН СССР; Всесоюзный центр переводов ГКНТ СССР, 1987. – С. 46-47.

Мохамед Н.В. Психолингвистическое исследование процессов понимания текста: дис. ... д-ра филол. наук. – Тверь, 2000. – 326 с.

Овчинникова, И.Г. Текстообразующая роль вербальных ассоциативных структур: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Ленинград, 1986. – 14 с.

Рогожникова Т.М. Взаимосвязь ассоциативного мира слова и текста // Проблемы семантики: психолингвистические исследования.– Тверь: Твер. гос. ун-т, 1991. – С. 45-53.

Русский ассоциативный словарь. Ассоциативный тезаурус современного русского языка / Ю.Н.Караулов, Ю.А.Сорокин, Е.Ф.Тарасов, Н.В.Уфимцева, Г.А.Черкасова. – М.: 1994 – 1998. – Кн. 1-6.

Сахарный Л.В. Тексты-примитивы и закономерности их порождения // Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи. – М.: Наука, 1991. – С. 221-237.

Сахарный Л.В., Сибирский С.А., Штерн А.С. Набор ключевых слов как текст // Психолого-педагогические и лингвистические проблемы исследования текста: Тезисы докладов научно-технической конференции. – Пермь, 1984. – С. 81-83.

Сиротко-Сибирский С.А. Смысловое содержание текста и его отражение в ключевых словах (на материале русских текстов публицистического стиля): автореф. дис. … канд. филол. наук. – Ленинград, 1988. – 20 с.

Сорокин Ю.А. Психолингвистические аспекты изучения текста// Психолингвистические проблемы восприятия и оценки текста – М.: Наука, 1985. – С. 5 – 34.

Канд. филол. н. С.В.Дмитрюк (Москва)
dmitrserg@yandex.ru

К ВОПРОСУ ОБ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ: ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

«*Я знаю, что где-то глубоко внутри меня, в потаенных закутках моей души и сердца идет незаметный, ни на секунду не прерываемый труд: все, что дает мне мир, искажается на испанский лад. Я знаю, что свобода ума и чувств, которой я вроде бы обладаю, лишь видимость. Дротик, летящий к цели, конечно же, полагает, что движется по своему усмотрению и сам наметил себе цель. Однако кинула его чья-то рука... Таков и я – ...дротик, брошенный древней рукой моего народа*».
Х. Ортега-и-Гассет

В советское время существовал негласный запрет на исследования в области этнической психологии и ее важнейшей сферы – психологии межэтнических отношений; при этом социально-психологический анализ межнациональных отношений подменялся декларативным утверждением межнациональной гармонии, равенства и бесконфликтности, которые, в соответствии с насаждавшейся идеологией, должны были привести к появлению новой надэтнической общности – советского человека. В современных условиях все более интенсивного сотрудничества между культурами вопросы психологических последствий культурных контактов приобретают особую остроту и актуальность.

Одной из проблем, относящихся к этому направлению, является проблема этнической идентификации, этнических стереотипов, этнических предрассудков, что определяет толерантность / интолерантность межкультурной коммуникации. В последнее время появилось немало работ социологов, этнологов, психологов, лингвистов, с разных сторон затрагивающих эту проблему. Социологи и этнографы к настоящему времени много сделали в том, что касается качественного описания и распространенности этнических стереотипов. Менее ясными остаются психологические механизмы, лежащие в основе их формирования и обусловливающие их содержательные, структурные и динамические особенности.

Сравнение результатов различных исследований позволяет выявить интересные закономерности межэтнических взаимодействий, их противоречивость и неоднозначность. Так, согласно «гипотезе контакта» большая частота межэт-

нических связей ведет к уменьшению этноцентризма и стереотипности оценок, способствует улучшению отношений между группами. Однако частота контактов может быть окрашена разным эмоциональным восприятием аутгруппы, в том числе предубежденностью, предшествующей напряженностью, что может привести к усилению враждебности и антагонизма. В большинстве работ, выполненных в русле так называемой теории «социальной идентичности», отмечается, что внутригрупповой фаворитизм как предпочтение своей группы является довольно устойчивым, универсальным механизмом межгруппового поведения. При этом отмечается, что возможна различная интенсивность проявления ингруппового фаворитизма в зависимости от особенностей ситуации, значимости сравнительных критериев, социального статуса групп и т.п., вплоть до самоотчуждения.

Этническая идентичность является составной частью социальной идентичности, это своеобразная психологическая категория, которая проявляется в осознании своей принадлежности к определенной этнической общности. Этническая идентичность – это не только осознание своей тождественности с этнической общностью, но и оценка, значимость членства в ней, разделяемые этнические чувства. Другими словами, этническая идентификация – это чувство принадлежности к собственному этносу, солидарности с ним; это, прежде всего, результат когнитивно-эмоционального процесса осознания себя представителем собственного этноса, определенная степень отождествления себя с ним и обособления от других этносов.

В настоящее время внимание исследователей все больше привлекает идея о том, что этническая идентичность содержит в себе, кроме поверхностного осознаваемого, более глубокий неосознаваемый, когнитивно-эмоциональный, психосоматический слой.

Исследованию именно этой когнитивно-психологической составляющей посвящены некоторые труды российских ученых, которые разработали интересные и эффективные методики по определению типов и трансформации этнического самосознания.

Особую актуальность эти работы приобрели в постсоветский период – в период больших социальных переломов, «перестроек», этнокультурных изменений. В начале 90-х годов, когда атмосфера насилия становилась все более ощутимой, публицисты, писатели, ученые активно обсуждали психологические факторы, которые определяли рост нетерпимости в обществе и постоянные поиски врага. Остро встала проблема межэтнической толерантности / интолерантности, которая требовала своего объяснения и решения. Но и в настоящее время эта проблема не потеряла своей актуальности: практически в любом полиэтническом государстве так же остро стоит вопрос как о поиске путей адекватной межкультурной коммуникации, так и о выработке наиболее эффективных методов исследования проблем этнической самоидентификации.

Аспирант Н.И.Думнова (Орехово-Зуево)
ndumnova@hotmail.com

ВТОРАЯ ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Понятие «языковая личность» используется в целом ряде областей науки: в лингводидактике и в лингвоперсонологии, в стилистике художественной речи и в лингвокультурологии, в коммуникативной лингвистике и психолингвистике. С 80-х годов XX-го века проблема личности в языке начала изучаться как лингвистами и философами, так и культурологами, и психологами. В последние десятилетия в антропоцентрической лингвистике выделилось одно из направлений: изучение человека в языке. Теория языковой личности является относительно молодой, хотя первые предпосылки появления концепции языковой личности мы наблюдаем в трудах Аристотеля, В. фон Гумбольдта, Ф. де Соссюра. Обращаясь к источникам, где впервые появляется словосочетание «языковая личность», наблюдаем, что термин практически одновременно появляется в работах Й.Л. Вайсгербера «Родной язык и формирование духа» и В.В. Виноградова «О художественной прозе» в 20-е – 30-е гг. XX в. Но в обоих трудах данное понятие не носит строго терминологического характера, нет ни одного толкования явления.

Отдельные вопросы теории языковой личности поднимались в работах А.А. Леонтьева (проблема языковой способности), А.А. Залевской (индивидуальный лексикон), Т.Н. Ушаковой (лингвистический онтогенез), Г.И. Богина (структура языковой способности и лингводидактический аспект владения языком), Ю.Н. Караулова (структура языковой личности) и др. Разнообразные теории языковой личности совпадают в дефиниции данного явления как совокупности способностей человека пользоваться языком.

В проблеме описания структуры феномена языковой личности все исследователи ссылаются на модель языковой личности, предложенную Ю.Н. Карауловым: она используется как база для анализа различных языковых личностей, изменяется и трансформируется. Рассмотрим и проанализируем некоторые трактовки данного понятия. Исследователи подчёркивают, что «языковая личность» – понятие достаточно сложное и многогранное. С.Г. Воркачёв говорит о том, что в этом явлении преломляются философские, психологические и социологические воззрения науки на духовные и физические свойства человека. Языковая личность – образование гетерогенное, представляющее собой многоуровневое явление. Ее строение взаимодействует со многогранной структурой личности, – невозможно познать язык, не обратившись к его носителю и пользователю, т.е. к конкретной языковой личности [Караулов, 1987, с. 7]. Изучение личности, продуцирующей тексты, отображающие специфику её эмотивно-когнитивной организации, позволяет приблизиться к пониманию личности целостной, «смысловой», «поведенческой». По мнению Ю.Н. Караулова, языковая личность является именно той сквозной идеей, пронизывающей все аспекты изучения языка и разрушающей границы между дисциплинами, поскольку вне языка нельзя

изучать человека [Караулов, 1987, с. 3]. Такой же точки зрения придерживается и Л.П. Клобукова. В ее понимании языковая личность представляет собой многоуровневую парадигму речевых личностей; языковые личности дифференцируются, по уровню языковых знаний и по степени владения видами речевой деятельности, а также по сферам и коммуникативным ситуациям, в рамках которых происходит речевое общение.

Видно, что в «лингвистических» трактовках понятия «языковая личность» отсутствует психологизм данного явления, рассматривается уровень владения родным или иностранным языком, что, по нашему мнению, не в полной мере отражает суть явления. Ведь личность представляет собой целостный и многогранный феномен. В ее структуру входят многочисленные черты: гендерная, коммуникативная, профессиональная, культурная, языковая. Данные формы включены в целостное системное образование – личность – как единицу социума [Барашева, 2011]. Определяя личность как устойчивую систему социально-значимых черт индивида, характеризующих его как члена определенного общества, можно заключить, что данное понятие включает и языковой компонент.

Мы согласны с Д.Е. Барашевой, полагающей, что интерпретация языковой личности как говорящей, оперирующей языковыми средствами с научной точки зрения можно считать вульгарной. Нам представляется, что в рамках одной лишь лингвистики в полной мере не удавалось и не удастся раскрыть понятие «личность» и, соответственно «языковую личность». Е.С. Киреева, подчеркивая психологизм явления, говорит о том, что не зная базовых установок самого субъекта, невозможно полно оценить его речевое поведение, соответственно, структура языковой личности взаимосвязана с неязыковой структурой личности.

Некоторые авторы все же подчеркивают недостаток психологизма в понимании термина «языковая личность» учеными-лингвистами. И.И. Халеева, принимая во внимание психологический компонент, говорит о том, что развитие апперцептивной базы на втором языке не представляется возможным без учета формируемого параллельно с ней «вторичного» языкового сознания [Халеева, 1990, с. 15].

Обратимся к истории развития отечественной и зарубежной психологии, которая насчитывает множество концепций личности, каждая из которых выделяет свой центральный элемент. Кратко личность можно определить как устойчивую систему социально-значимых черт индивида, характеризующих его как члена определенного общества [Леонтьев, 1975]. «В общественных науках личность рассматривается как особое качество человека, приобретаемое им в социокультурной среде в процессе совместной деятельности и общения. В гуманистических философских и психологических концепциях личность – это человек как ценность, ради которой осуществляется развитие общества» [Мещеряков, Зинченко, 2009, с. 320].

Хотим обратить внимание на то, что в последние десятилетия, в том числе благодаря социальным сетям и массовой миграции, феномен унификации культурной, религиозной, языковой сфер человеческой жизни наращивает свой

темп. Возрастание интеркультурного взаимодействия приводит к психологическим изменениям личности субъектов в процессе аккультурации, вследствие чего теоретическое описание и эмпирические исследования феноменов билингвизма и бикультурализма нашли свое отражение в научной психологической литературе (Benet-Martı´nez, Haritatos, 2005; Hermans, Kempen, 1998; Hong, Morris, Chiu, Benet-Martı´nez, 2000; Ramirez-Esparza, Gosling, Benet-Martı´nez, Potter, Pennebaker, 2006).

Задача психологов заключается в том, чтобы изучить и описать психологическую сущность понятия «вторичная языковая личность», ведь личность гораздо шире речи и языковой практики как таковой. Мы считаем, что человека нужно изучать в процессе изменения его личности, в том числе в связи с динамикой языковой деятельности (в процессе овладения иностранным языком). Мы убеждены в том, что понятие «вторичная языковая личность» гораздо шире тезауруса иностранного языка, изучаемого ею же. Таким образом нашей главной целью является изучение личности в конкретном языковом окружении: вторичной «английской» личности, вторичной «французской» личности, к примеру, русского субъекта. Такая интерпретация исключает тавтологизм понятия, который присутствует в лингвистической интерпретации феномена «языковая личность».

По нашим наблюдениям личность может изменяться при включении а иноязычную среду, даже если она создана искуственно, к примеру на занятиях иностранных языком, например, в ВУЗах, где иностранный язык – профильный предмет, или на курсах иностранных языков. В частности, студенты, изучающие языки, обнаруживают психологические особенности несводимые к лингвистическим явлениям: они более открыты, имеют желание изменяться, получают большое удовольствие при выполнении заданий, не боятся совершать ошибки в речи, более толерантны к представителям других национальностей, их сфера интересов более обширна, чем у сверстников, не изучающих иностранные языки.

Мы убеждены в том, что феномен языковой личности должен быть предметом не только лингвистики и смежных наук, но стать предметом психологического изучения (психологии личности, педагогической и социальной психологии).

Дун Вэнькан (Чжанчжоу, Китай)
dongwenkang0931@mail.ru

ФОНОСИМВОЛИЗМ В ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ

Наше первое знакомство с миром начинается со звуков языка, которые социализируют нас, выводят на новую ступень развития в филогенезе.

Фоносимволизм – это символическая и семантическая связь между звучанием и обозначаемым в рамках значения языковых единиц. Наиболее ярко фоносимволизм проявляется в поэтических текстах.

В 18 веке великий русский учёный М.В. Ломоносов писал о способности звуков передавать общее значение: «частое повторение письмен способствовать

может изображению великолепия, великого пространства, глубины и вышины; учащение письмен *е, и, ю* – к изображению нежности, ласкательства, плачевных или малых вещей; через *я* показать можно приятность, увеселение, нежность и склонность, через *о, у, ы* – страшные и сильные вещи: гнев, зависть, боль и печаль» [Ломоносов, 1952].

А.П. Журавлев полагал, что фонетическое значение слова имеет признаковые характеристики и данные характеристики не соотносятся непосредственно с денотатом [Журавлев, 1991].

В истории изучения фоносимволима в Китае китайский учёный Чэнь Ли был первым, кто высказывал мысль, что «звук – это символ значения» в 19 веке [Чэнь Ли, 1889]. Он положил начало исследованию фоносимволизма в Китае. В последние годы всё больше китайских ученых начали обращать внимание на символистическую функцию фонетических средств языка. В исследованиях китайских учёных фоносимволизм в основном рассматривается в трёх аспектах:

1) исследование выводов, которые были получены иностранными учёными;

2) изучение теорий фоносимволизма;

3) исследование фоносимволизма в китайском языке.

Дун Вэйгуань писал о двухсторонней особенности фоносимволизма. Он писал: «Для возможной связи между всеми звуками и значениями фоносимволизм характеризуется произвольностью. А для соединения между каждым конкретном звуком и значением фоносимволизм не произволен» [Дун Вэйгуань, 2000].

Исследование Лю Даньцзин и И Сюэфэн было проведено в аспекте фонетики, они утверждали, что значение указательного местоимения в китайском языке тесно связано с громкостью, сложностью и длиной звука [Лю Даньцзин, 2009]. В работе «Произвольность и иконичность языкового знака в китайском языке в последние 20 лет» («二十年来中国语言符号任意性与象似性») И Сюэфэн указывала на то, что в фоносимволизме китайского языка наиболее важную роль играют гласные и тоны [И Сюэфэн, 2008]. Она исследовала все губно-губные согласные в китайском языке, и исследование показало, что каждый губно-губной обладает своей конкретной семантической областью. Например, в китайском языке звук [b] обозначает такие значения: разделение, плоское, кратное, низкое, шарики и т. д. Звук [p] обозначает: параллельное отношение, плоское, шарики, большое и т. д. [И Сюэфэн, 2008]

В последние годы среди русских и китайских ученых интерес к фоносимволическому изучению слова возрастает, однако количество трудов в данном направлении представляется незначительным. Исследование фоносимволизма в поэтических текстах до сих пор не получило достаточного освещения, особенно мало исследователи обращали внимание на экспериментальный анализ фоносимволических явлений в «заумных» стихотворениях русских формалистов.

На материале русских и китайских стихотворений, включая и особо выделяя «заумные» русские поэтические тексты, в нашем исследовании проведено доказательство действенности фоносимволического значения в процессе восприятия поэтического текста

Мы проанализировали явление фоносимволизма в стихотворных текстах на русском языке и в переводах стихотворений на китайский язык, сравнение обнаружило, что будь то оригинал или перевод, поэтический текст все равно содержит специфические семы фоносимволизма, но способ выражения вещей или чувств у поэта и переводчика не всегда совпадают. Мы полагаем, что так происходит из-за того, что русский и китайский язык относятся к разным языковым системам, и единицы выражений сильно отличаются, поэтому выражение звуков имеют отличия, но это не отрицает повсеместного распространения фоносимволизма в поэтике.

На новых основаниях мы провели психолингвистический (ассоциативный) эксперимент по восприятию стихотворений на «заумном» языке. Посредством нашего эксперимента по ассоциациям и аналитическому сравнению объективных данных эксперимента можно сделать вывод, что феномен фоносимволизма действительно существует в «заумных» стихотворениях, хотя бы «заумное слово» не имеет “обычного” “конкретного”значения, которое мы знаем, особенность его произношения вызывает определенные психические ассоциации у читателя, к тому же эти ассоциации типизированы, примерно одинаковы у всех реципиентов, владеющих русским языком.

Цитируемая литература

Дун Вэйгуан. Начало значениязвука («话说‘音义初始»)//Исследование языка(«语言研究»). – 2000. – №1. С. 101 –108.

Журавлев А.П. Звук и смысл. – 2-е изд. – М.: Просвещение, –1991. –164с.

И Сюэфэн. Произвольность и иконичность языкового знака в китайском языке в последние 20 лет («二十年来中国语言符号任意性与象似性») //Газета института И пинь («宜宾学院院报»). – 2008. – № 1. С. 95 – 98.

Ломоносов М.В. Полное собрание сочинений// М.В. Ломоносов. –1952. – Т. 7. 241 с.

Лю Даньцзин. Исследование фоносимволистической особенности указательных местоимений в китайском языке («汉语指示词语语音象似性的跨方言考查»)/ Лю Даньцзин ,И Сюэфэн //Современная лигвистика («当代语言学»). –2009. –№1. С. 1 – 9.

Чэнь Ли. Примечания в Дуншу. («东塾读书记»). –1889

Канд. филол. наук М.И. Кадеева (Шымкент, Казахстан)
kadmi_ru@mail.ru

СОЦИОЭКОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В СФЕРЕ ЛИНГВОКОММУНИКАЦИИ

Языковые изменения, возникающие как результат столкновения адаптивной самоорганизующейся системы с экстралингвистической внешней средой, характеризуются сложными соотношениями со всей историко-культурной ситуацией. Осознание и исследование особенностей кодификационных процессов, выявление их основных типов и форм имеет

огромное значение не только для лингвистической теории, но и для всей культуры общества. Лингвистический интерес к «экологизации» актуализирует проблему взаимодействия между языком, человеком как языковой личностью и окружающей его средой. В частности, более широкий взгляд на проблему нормирования языка позволяет сделать изучение нормы интралингвальным аспектом эколингвистики.

Особые возможности для порождения текстов разного рода жанров содержит «виртуальная» медиареальность, все больше ориентирующаяся на визуальный способ представления информации [Березин, 2003; Усачева, 2007]. Благодаря массированности печати, телевидения, Интернета социально значимые тексты, продуцируемые современными масс-медиа, доминируя над всеми другими видами текстов, все более усиливают переход функции задания языковой нормы от книжно-письменного типа литературного языка к языку СМИ [Лаптева, 2001]. При этом специфика электронного дискурса в неодинаковой степени приспособлена для разных культур. Возникает потребность в адаптации языковой личности к специфике виртуального мира, вследствие чего происходят сдвиги в культурно-языковых системах. Это является следствием «открытости» нормализационных и кодификационных процессов, их принципиальной незавершенности в связи с потенциальными изменениями в жизни.

Среди жанров Интернет-коммуникации начинает превалировать особая поликодовая система постерной, баннерной рекламы как сознательного приема воздействия на сознание получателя информации. Приведем пример буквально взорвавшего Казнет скандального постера, рекламирующего алматинский ночной клуб «Студия 69», расположенного на пересечении улиц Курмангазы и Пушкина. Наибольшую огласку проект рекламной компании Havas Worldwide Kazakhstan получил после проведения собравшего представителей рекламной сферы из Центральной Азии конкурса Red Jolbors Fest, на котором данный постер занял 3-е место. Сразу же после конкурса в соцсетях началось бурное обсуждение постера с целующимися Пушкиным и Курмангазы. Большинство высказывало свое недовольство, посчитав, что проект оскорбляет образ великих деятелей искусства, пропагандирует нетрадиционную сексуальную ориентацию. Постер назвали «топтанием чести двух народов», и многие блогеры намеревались подать на рекламное агентство в суд. Впрочем, нашлись и более мягкие комментарии: кому-то баннер даже понравился – в нем увидели «хоть какой-то креатив в бесплодной степи отечественного творчества».

Отношение к коммуникации носителей языка позволяет сформировать ясное представление о том, что мы имеем дело с особой культурной парадигмой, в рамках которой подвергается деформации не только языковая норма, но и нормы этики. Поэтому наряду с кодификационными процессами, контролирующими поток неэкологичных (не)вербалий в публичном общении, наряду с социальными факторами информационного воздействия, «должны действовать личностные механизмы, саморецензирующие, регулирующие и редактирующие речь каждого говорящего в межличностном, групповом и межкультурном общении. Такие внутренние механизмы должны формироваться у каждого вместе

с освоением им языка и прививаться с молоком матери. Именно поэтому лингвисты все чаще и чаще поднимают вопрос о важности лингвоэкологического подхода к языковому обучению и формированию коммуникативной компетенции говорящих: экологичный язык – залог развития экологичного интеллекта, экологичной коммуникации, а значит, формирования экологичного климата общения на всех его уровнях» [Шаховский, 2013].

Использованная литература

Березин В.М. Массовая коммуникация: сущность, каналы, действия. – М.: РИП-холдинг, 2003. – 174 с.

Лаптева О.А. Живая русская речь с телеэкрана. Разговорный пласт телевизионной речи в нормативном аспекте: монография. – Изд. 3. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 520 с.

Усачева О.Ю. Интернет-коммуникация как лингвистический феномен // Язык и культура. – Киев: Издат. дом Дм. Бураго, 2007. – Вып. 9. – Т. VI (95). – С. 83-90.

Шаховский В.И. Экология эмотивного языка: теоретические и практические аспекты // Экология языка и коммуникативная практика. – 2013. – № 1. – С. 233-245.

Д. филол. наук Т.С. Кириллова, к. филол. наук О.В. Коннова (Астрахань)
Kirillova-ASMA@yandex.ru

ЗАИМСТВОВАНИЯ КАК ЭКСТРЕМАЛЬНАЯ ФОРМА ВЫРАЖЕНИЯ

Иноязычная лексика часто является инструментом языкового творчества автора текста. Такого рода творчество – двусторонний процесс, состоящий из личностного познания новой номинации и попытки ее внедрения в культурное пространство современного социума. Степень освоенности иноязычной лексики позволяет выделить типичные и периферийные (маргинальные) пути экспликации заимствований, имеющих экстремальную форму выражения.

Первый путь – перенесение заимствований в русский дискурс с полным сохранением английской транслитерации. Формируемая таким образом группа состоит из относительно небольшого количества иноязычной лексики, взятой из языка-источника с сохранением всех правил написания. Понимание таких слов рассчитано на своеобразную социальную группу представителей определенной субкультуры. Например: experience (опыт), X-games (экстремальные игры), X-rays (рентгеновские лучи), easy listening (музыка, легкая для восприятия), new wave (новая волна); некоторые музыкальные направления: jungle (джунгли), techno (техно), pop (поп); dance and fun (досл. танцуй и развлекайся - танцевальная музыка для вечеринки).

Второй путь – сочетание английских и русских морфем в пределах одной лексемы. Можно выделить несколько способов такого сочетания. Первый способ – расщепление слова на основной, ядерный элемент, сигнификативная обусловленность которого передается английской транслитерацией, и вспомога-

тельный, словообразующий, представленный русскими морфемами и соотносящий заимствование с морфологическими правилами русского языка. Например: coil'оподобные шорохи (*Quadrat Music QMCD 2/3, Наш*, 2001, №3) - напоминающие шуршание угля (coil – англ. уголь); technическое горение, работа в музыкальном стиле 'техно', puzzlы (*Intel Music vol.1 ЭлекПю быт, Наш, 2001, №3*) – загадки, головоломки; MTV-шная площадка (площадка музыкального телевидения). Употребление русской флексии – 'ы' переводит данное сочетание в разряд существительных множественного числа. 'Yahoo! перешел в высшую лигу, встав наравне с Microsoft'ом'. (*Арт-Мозаика, 1999, №7, №56*). 'Microsoft' – всемирно известная корпорация, торгующая компьютерным обеспечением. Так как компьютеры стали неотъемлемой реалией нашего времени, то 'Microsoft' вполне может 'обрусеть' и употребляться в творительном падеже (флексия – 'ом').

Второй способ – сочетание приложения (как правило, английского слова) с русским именем существительным, вступающим в своеобразные «конкурентные» отношения: партнер – assistant (партнер-помощник), X- спортсмены (спортсмены, занимающиеся экстремальными видами спорта), CD- магазины (специализированные магазины, продающие компакт-диски).

К маргинальному способу выражения относятся заимствования, передающиеся русской транслитерацией и имеющие узкий спектр употребления. Они, как правило, служат усилению проявления признака предмета, привносят дополнительный оттенок действию или заполняют лексические лакуны: стикеры (англ. stickers – липкая бумага), кулер (англ. cooler – охладитель), паб (англ. pub – пивная). Следующий периферийный способ выражения заимствований – частичное переосмысление коннотации иноязычного слова. Как правило, такие заимствования передают английское звучание русской транслитерацией, а словообразовательные аффиксы ведут к нарушению устоявшейся морфологической нормы: иксфайлерка (производное от 'X-Files' – телевизионного сериала 'Совершенно секретно' – человек, постоянно смотрящий упомянутый телесериал), киллерша (убийца женского пола), дилерша, рокерша, тинейжерки.

Таким образом, при формировании новых лексических единиц на основе заимствований используются известные морфемы и модели, предлагаемые языковой системой. Часть инноваций может остаться в пределах индивидуального употребления, часть может войти в общенациональный язык. Своеобразными регуляторами такого движения являются: а) языковая система, б) норма, в) частотность употребления лексической единицы, г) общественные оценки.

Экстремальные заимствования, входящие в современный дискурс, подчеркивают авторское начало, содействуют вариативной передаче актуальных сущностей современного общества, а сами заимствования в данном случае являются не только носителями определенной информации, но и способом увеличения интерференции языков.

Список литературы:

«Арт -Мозаика», 2000. №7, №56.
«Наш», 2001, №3.

Online Etymology Dictionary. [Electronnyi resurs]. – URL: http:www.etymonline.com (data obradcheniya: 20.09.2016)

И.В.Крашенинникова (Ульяновск)

ЛИНГВОЭКОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ МАССОВЫХ ПЕСЕН

В самом начале необходимо дать определение основным понятиям.

Лингвоэкологию многие лингвисты квалифицируют как дисциплину, «в которую, помимо собственно вопросов культуры речи, в круг её интересов также вовлекаются вопросы воспитания, морального развития, культурного совершенствования носителей языка». Е. Н. Сердобинцева даёт следующее определение: «**Лингвоэкология** – это наука о взаимосвязях языка и мышления человека в разных ситуациях всех сфер его деятельности, о взаимосвязях языка с объективной действительностью, о способности языка влиять на реальные жизненные события» [Е. Н. Сердобинцева, 2008, с. 5]. Для нашего исследования наиболее удобным представляется определение, данное А. П. Сковородниковым в энциклопедическом словаре «Культура русской речи»: «это направление, или аспект, лингвистических исследований в области культуры языка и речи, предмет которого можно определить как проблематику языковой среды в её динамике, прежде всего проблематику языковой и речевой деградации (изучение факторов, негативно влияющих на развитие языка и его речевую реализацию) и проблематику языковой и речевой реабилитации (изучение путей и способов обогащения языка и совершенствования социальной практики общения на данном языке)» [А. П. Сковородников, 2003, с. 293]. Данное определение в наибольшей степени связано с интересами проводимого нами исследования.

В определении Е. Н. Сердобинцевой для выявления лингвоэкологических проблем предложены *«разные ситуации всех сфер деятельности человека»*. Как мы полагаем, одной из таких ситуаций является прослушивание адресатом популярных массовых песен. Выбор массовых песенных текстов в качестве объекта изучения связан с тем, что именно словесно-музыкальные тексты сопровождают человека в современном мире повсюду, а также проникают во все сферы его деятельности.

Под **массовой песней**, в соответствии с «Музыкальной энциклопедией», понимается сольная или хоровая песня, созданная профессиональным композитором (или любителем) и рассчитанная на массовое распространение в общественной жизни или домашнем быту [Музыкальная энциклопедия, 1976, с. 238].

Конструктивная направленность текста – это, прежде всего, её соответствие понятиям «биофилия» и «жизнелюбие». Базовая оппозиция конструктивности/деструктивности восходит, как уже было показано [А.В.Пузырёв, 2006, с. 85], к фундаментальным оппозициям *либидо* и *Танатос* [З.Фрейд, 1989], *биофили́я* и *некрофили́я, жизнелюбие* и *деструктивность* [Э.Фромм, 2004]. В психологическом плане общая постановка вопроса «восходит к важнейшей прагматичной цели интегративной психологии – изменить структуры и формы со-

знания человека, обретающего в результате способность мыслить, рефлексировать, действовать адекватно в соответствующей социокультурной среде» [В.В.Козлов, 2007, с. 76]. Изучение конструктивных текстов в наибольшей степени соответствует проблематике языковой и речевой реабилитации.

Деструктивная направленность текста связана с понятием «некрофилия», которую Э.Фромм определил как «стремление к смерти, разложению и уничтожению» [Э.Фромм, 2004]. Изучение деструктивных текстов в наибольшей степени соответствует проблематике языковой и речевой деградации.

Песенные тексты конструктивной направленности в наибольшей степени отвечают требованиям лингвоэкологии и, следовательно, являются экологичными. В то же самое время песенные тексты деструктивной направленности, в лингвоэкологическом аспекте, следует определить неэкологичными текстами.

Экологичность песенного текста проявляется в доминировании установок верхнего порядка (интегративные, социальные, принципиальные и этнические установки). Неэкологичность текста в песне проявляется в доминировании установок нижнего порядка (физических, личностных и межличностных установок). Следует также иметь в виду, что на каждом из семи уровней социально-психологических установок могут наблюдаться как конструктивный, так и деструктивный тренды [А.В.Пузырёв, 2013, с. 54-62].

В русле исследования, проведённого А.Н. Полежаевой, мы концентрируем своё внимание на одном из важнейших элементов современной массовой культуры – популярном песенном тексте, а также его роли в формировании речевой культуры основного адресата – подростковой молодёжи как части общества, закладывающей стандарты речевой культуры будущего.

Литература

Козлов В.В. Работа с кризисной личностью: метод. пособие. – 2-е изд. доп. – М.: Психотерапия, 2007. 336 с. (Советы психолога)

Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник / Под ред. Л. Ю. Иванова, А. П. Сковородникова, Е. Н. Ширяева и др. – М.: Флинта, Наука, 2003.

Музыкальная энциклопедия: в 6 томах / Редакционная коллегия: В. А. Белый, В. С. Виноградов, Л. В. Данилевич, М. С. Друскин, О. Е. Левашева, И. И. Моравек, В. В. Протопопов, И. М. Ямпольский, Б. М. Ярустовский. – М.: Советская энциклопедия, 1976. 552 с.

Полежаева А.Н. Проблемы современного песенного текста: лингвоэкологический аспект: дис. … канд. филол. наук. – Иваново, 2011. 206 с.

Пузырёв А.В. Об одной из важнейших проблем психологии, не вошедших в вузовские учебники. Материалы 6-ой Всероссийской научной конференции «Язык и мышление»: Психологический и лингвистический аспекты / Отв.ред.проф. А.В.Пузырёв. – М.; Ульяновск: Ин-т языкознания РАН; Ульяновский гос.ун-т, 2006. С. 85-100.

Пузырёв А.В. Направленность хитовых песен радиостанций Европа+, Русское радио, радио DFM и Love Radio в 2012 г. // Язык и мышление поэта и

писателя: Психологические и лингвистические аспекты: Материалы XIII-й Международной научной конференции (Ульяновск, 15-18 мая 2013 г.) / Отв. ред. проф. А.В.Пузырёв. – М.: Институт языкознания РАН; Институт русского языка РАН; Ульяновск: Ульяновский государственный университет, 2013. С. 54-62 (совм. со студ. Е.П.Борисовой и А.Г.Морозовой).

Сердобинцева Е. Н. Экология русского языка [Текст] // Материалы 1-й Всероссийской научной конференции. – Пенза: Издательство Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского, 2008.

Фрейд З. Психология бессознательного: Сб. произведений / Сост., науч. ред., авт. вступ. ст. М.Г. Ярошевский. – М.: Просвещение, 1989. 448 с.

Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Пер. с нем. Э. Телятниковой. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2004. 635, [5] с. – (Philosophy)

Канд. филол. н. О.Г.Мукина (Ульяновск)
mukina_o@mail.ru

ФЕНОМЕН СИНЕСТЕЗИИ КАК СТИЛЕОБРАЗУЮЩИЙ ЭЛЕМЕНТ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА

Синестезия служит одним из источников выразительности в поэзии русских поэтов XIX-XX столетий. Активизируя с помощью синестезии чувственно-образное восприятие читателей, поэт создаёт собственный мир, не менее реальный, чем окружающая его действительность; стремится создать полные, реальные, значимые для читателей образы, дать им оценку, наполнить эмоциями, воссоздать поток полирецепторных ощущений, которые воспринимает он сам и органически совместить знаковые поля сонетов с ассоциативно-семантическим рядом, вызванным проявлением образности героев своих произведений. Таким образом, синестезия является неотъемлемой частью идиостиля автора, причиной своеобразия индивидуального слога [Брандес, 2004, с. 63].

В поэтическом языке синестетические словосочетания могут рассматриваться в аспекте референтной отнесённости конкретных синестетических словосочетаний, в частности, какие именно модальности пересекаются в них. Можно предположить, что будет представлено 5 модальностей: осязание, вкус, обоняние, слух и зрение.

Однако нельзя обойти вниманием метафорическое использование внутри синестетических конструкций, связанных с эмоциональным состоянием, которое представлено в примерах такого рода, как, *«тоскливый лязг»*:

И ни души. Один лишь хрип,
Тоскливый лязг и стук ножовый,
И сталкивающихся глыб
Скрежещущие пережевы.
[Пастернак, 1989, т. 2, с. 33]

Уточним, что под зрительной синестезией понимаются примеры типа *«холодный взгляд»* (где грамматически опорным является существительное, связанное со зрительной модальностью восприятия):

И нынче – боже! – стынет ковь,

Как только вспомню *взгляд холодный*
И эту проповедь...
[Пушкин, 1970, т. 2, с. 333]

Под слуховой синестезией понимаются словосочетания типа *«яркий смех»* (где грамматически опорным является существительное, связанное со слуховой модальностью восприятия):

Пульчинелль вскочил на бочку,
И толпа уж собралась;
Жест лишь сделал – и вся площадь
Ярким смехом залилась.
[Майков, 1984, т. 1, с. 190]

Под осязательной синестезией понимаются словосочетания типа *«сладкий трепет»* (где грамматически опорным является существительное, связанное с осязательной модальностью восприятия):

Сладкий трепет; робкий шепот,
Нега счастья и любви...
И – внимательные розы,
Вдохновенней соловьи.
[Майков, 1984, т. 1, с. 231]

Под обонятельной синестезией понимаются словосочетания типа *«горький запах»* (где грамматически опорным является существительное, связанное с обонятельной модальностью восприятия);

Поэзия темна, в словах невыразима:
Как взволновал меня вот этот дикий скат.
Пустой кремнистый дол, загон овечьих стад,
Пастушеский костер и *горький запах* дыма!
[Бунин, 1958, т. 1, с. 49]

Под вкусовой синестезией понимаются словосочетания типа *«тонкий вкус»* (где грамматически опорным является существительное, связанное с вкусовой модальностью восприятия):

Нрав тихий ангела, дар, *тонкий вкус,*
Любви и очи, и ланиты,
Чело открытое одной из важных муз
И прелесть девственной хариты.
[Батюшков, 1964, т.1, с.196]

И, наконец, синестезии, связанные с той или иной эмоцией, например, *«жгучая тоска»* (где грамматически опорным является существительное, связанное с эмоцией):

Он вдруг приподнялся и глухо простонал:
«Я три дня голодал»... Ресницы опустила
Невольно девочка – и точно охватила
Ее внезапная и *жгучая тоска*.
[Майков, 1984, т.1, с.89]

В поэзии XIX-XX столетий большинство синестетических словосочетаний состоят из двух компонентов, имеющих одну непосредственную связь между

двумя разными ощущениями, относящимися к разным модальностям, например: *«слух+вкус»* (*«звуки сладкие»* – сочетание слов слуховой и вкусовой модальностей) и т.п.

Однако в ходе анализа синестетических словосочетаний были обнаружены сложные синестетические словосочетания, репрезентирующие несколько модальностей, например, *«осязание+вкус+эмоции+слух»:*

В невыразимости своей
Сколь выразителен сей лепет:
Он пробудил в душе моей
Восторгов тихих сладкий трепет.
[Вяземский, 1978, т. 1, с. 121]

Полагаем, что подобные типы синестезии – результат индивидуальных авторских ассоциаций, возникающих на основе взаимодействия различных ощущений.

Анализ литературных текстов показывает, что синестезия является сущностным свойством искусства слова, позволяет более насыщенно передавать выразительность авторской мысли.

Отметим, что исследование различных видов синестезий в поэзии XIX-XX столетий позволяет прийти к выводу, что интермодальность является лингвокультурной универсалией, характеризующей поэтический текст.

Литература

Батюшков, К. Н. Полное собрание стихотворений [Текст] / К. Н. Батюшков. – Л. : Сов. писатель, 1964.

Брандес, М. П. Стилистика текста. Теоретический курс [Текст] : учебник / М. П. Брандес. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Прогресс-Традиция : ИНФА-М, 2004. – С. 289.

Бунин, И. А. Собрание сочинений [Текст] : в 3 т. / И. А. Бунин. – М. : Худож. лит., 1982.

Вяземский, П. А. Собрание сочинений [Текст] : в 2 т. / П. А. Вяземский. – М. : Худож. лит., 1978.

Майков, А. Н. Сочинения [Текст] : в 2 т. / А. Н. Майков. – М. : Правда, 1984.

Мукина, О. Г. Феномен синестезии в русской поэзии XIX-XX веков [Текст] / О. Г. Мукина. – Поволжский педагогический поиск, 2016. – № 4 (18). – С.93-95

Павлова, К. К. Полное собрание сочинений [Текст] / К. К. Павлова. – М. ; Л. : Сов. писатель, 1964.

Пастернак, Б. Л. Собрание сочинений [Текст] : в 5 т. / Б. Л. Пастернак. – М. : Гос. изд-во худож. лит., 1989.

Пушкин, А. С. Полное собрание сочинений [Текст] : в 10 т. / А. С. Пушкин. – М. ; Л. : Изд-во АН СССР, 1949.

Аспирантка Ю.В.Мушкина (Орехово-Зуево)
vf123v@yandex.ru

СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМОВ И ИХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Данная статья посвящена исследованию профессионализмов в речи специалистов химического предприятия по производству синтетических смол.

Профессионализм представляет собой слово или выражение, свойственное речи той или иной профессиональной группы [1, с. 226]. Так как это слово, принадлежащее определенному языку, поэтому оно подчиняется нормам данного языка.

Более того профессионализмы являются неотъемлемыми элементами в языке для специальных целей (ЯСЦ). Они располагаются в нише наравне с терминами, прототерминами, претерминами, квазитерминами и терминоидами.

В большинстве случаев профессионализмы происходят от терминов, их относят к просторечной лексике или считают упрощенным вариантом определения некоего понятия или явления. В связи с этим профессионализмы переняли часть признаков и функции термина. Например, обозначение понятия, принадлежность к специальной области знания, воспроизводимость в речи. В русском языке это прослеживается в следующих профессиональных лексических элементах: ***варка*** *– производство синтетической смолы в количестве одной партии,* ***фанера*** *– атмосфероустойчивые фенольные и карбамидные смолы для производства слоистого древесно-композиционного материала (фанеры),* ***реактор очистки*** *или* ***система ЕКС*** *– система контроля токсичных выбросов в атмосферу*. В английской языке те же самые термины имеют следующие упрощенные варианты: ***a cook*** *– a batch,* ***plywood*** *или* ***PF and UF resin*** *– phenol and urea-formaldehyde resin,* ***ECS Unit*** *- Emission Control System*.

В отличие от терминов профессионализмы не зафиксированы в каком-либо источнике или словаре, в связи с чем, не имеют дефиниции и четких границ. Поэтому им не свойственен один из основных признаков термина – дефинированность. Однако встречаются исключения, например, затвердевшую смолу на стенках или на дне реактора называют *козлом*. Термин довольно необычный и очень похож на профессионализм, но, несмотря на метафоричность, данный термин вошел в словари, имеет определение и описание, употребляется в технологических инструкциях и картах, а также активно используется в устной речи. Более того от *козла* образовались дериваты *закозление, сварить козла* и даже уменьшительно-ласкательное – *козляшки*. Первоначально термин относился к металлургической промышленности, поэтому мы можем обнаружить в словаре Д.Н. Ушакова следующее определение: «…Застывший при плавке и приставший к чему-нибудь (к стенкам ковша, к печи и др.) металл» [2]. Согласно Универсальному русско-английскому словарю [3] в английском языке данный термин имеет эквиваленты: *bear, bounce, horse, salamander*. На химическом предприятии по производству смол и формалина используется устоявшееся выражение на данном предприятии *a jelled resin*.

Также профессионализмы стилистически экспрессивны, могут носить метафорический характер. Достаточно большое количество заимствованных терминов из других специальных областей знания и общеупотребительного лексического состава языка. Например, в русском языке процесс чистки трубок реактора установки по производству формалина называется *шомполовать*. Профессионализм происходит от термина *шомпол [4],* заимствованного из охотничьей терминосистемы, который представляет собой стержень для чистки дула от гильз. На английский язык данный процесс переводится как *чистка – cleaning*. Например, в английском языке уже вышеупомянутый профессионализм *a cook* (*варка смолы*) образован от глагола с обобщенным значением *to cook* (*готовить, приготовить еду)* и относится к общеупотребительной бытовой лексике.

Профессионализмы, ввиду своего спонтанного характера происхождения и вольного функционирования в устной и письменной речи специалистов определенного рода деятельности, не устойчивы. Они постоянно находятся в нестабильном положении и могут быть заменены на другое слово, а точнее синоним термина, которым было определено понятие процесса или предмета. Например, для термина *откачка* по отношению к воде, скопившейся в приямке и образовавшая затопленный участок, используются следующие профессионализмы-словосочетания: *травить воду, стравливать воду, перекачивать воду*. Чаще остальных употребляется профессионализм *травит,* который мы можем также рассмотреть как заимствованное слово из общеупотребительной лексики со значением: «… 1) истреблять; … 3) причинять вред» [2]. Под содержательной точностью термина подразумевается четкость и ограниченность термина [5, 27]. Она обуславливается наличием дефиниции, и это обозначает, что точность не относится к профессионализмам.

Профессионализмы мы можем услышать как на производственных предприятиях, так и в обычных офисах. В отличие от терминов, по определению, они более эмоционально выражены, и их легче употреблять в обычной, повседневной речи. Оперировать научными терминами не так удобно в неформальных ситуациях, как например, в разговоре между сотрудниками одного уровня при описании какого-либо производственного процесса или же в экстренных случаях, когда важно быстро донести необходимую информацию. Бывают случаи, когда термины-профессионализмы укореняются настолько сильно, что их трудно отличить от официальных терминов. Сами работники или служащие избегают употребления терминов в виду того, что их могут не понять.

Более того, не только каждой отрасли свойственны свои особенные термины, также на каждом производстве, имеющем одну и ту же специфику, используются свои, отличные от других, профессионализмы.

Попробуем сравнить профессиональную лексику, встречающуюся в устной и письменной речи русских и иностранных специалистов предприятий по производству синтетических смол и формалина.

В русском языке широкое применение получило образование профессиональной лексики за счет сокращения существующих терминов и самих определений согласно нормам словообразования данного языка. Во многих работах лингвисты отмечают номинативный характер термина. Данный признак мы

может наблюдать и у профессионализмов. Например, *фанера, пропитка, связующее, солянка, щавелка, обвязка, захоложка, надсмолка.* С *фанерой* мы уже разобрались, что этот профессионализм произошел от области применения фенольной и карбамидной смолы. В данном случае говорится о заимствовании слова, которое является термином в области химической промышленности и принадлежит терминологической системе производства слоистого древесно-композиционного материала, который используется в строительстве, производстве мебели и т.д. *Солянка* и *щавелка* образованы от химических веществ как *соляная кислота* и *щавелевая кислота*. Профессионализмы образованы посредством лексико-синтаксического способа словообразования с использованием аффиксации. Таким же образом сформировались *захоложка* и *надсмолка*, которые произошли от терминов *захоложенная вода* и *надсмольная вода*. Можно отметить, что русскому языку свойственно сокращать сложные слова и словосочетания, оставляя только ключевой элемент. *Пропитка* подразумевает меламиноформальдегидные и карбамидоформальдегидные смолы, которые применяются при изготовлении ламинатов и других видов покрытий плитных материалов. Образованию подобного профессионализма поспособствовало представление процесса применения, т.е. смола необходима для производства пропиточной бумаги, которая используется при получении ламинированных древесных плит. *Связующее* является сокращением от терминологического словосочетания *связующее фенольное порошкообразное*. Связующее используются в производстве абразивного инструмента, материалов и для других целей.

В английском языке процесс образования профессионализмов не настолько развит как в русском языке. Возможно, из-за природы самого языка нет необходимости создавать дополнительные лексемы, которые, прежде всего, засоряют язык. Английские термины и терминологические сочетания отличаются своей ёмкостью и точностью. Профессионализмами считаются аббревиации химических простых и сложных терминов, сочетаний. Например, *Particle board* – ***PB*** (древесностружечные плиты), *Dry processed fiber board* – ***MDF*** (Древесноволокнистые плиты сухого способа производства (МДФ)), *Plywood* – ***PW*** (фанера), *Urea formaldehyde resins* – ***UF*** (карбамидно-формальдегидные смолы), *Melamine modified urea formaldehyde resins* – ***MUF*** (меламино-карбамидные смолы), *a high-temperature fluid condenser* – ***HTF condenser*** (конденсатор ВОТ), *a boiler feed water* – ***BFW*** (котловая питательная вода).

Рассмотрев микросистему профессионализмов, употребляемых на предприятии по производству синтетических смол и формалина, можно сделать следующие выводы:

– в русском языке профессионализмы могут быть образованы несколькими способами: с помощью способов словообразования, заимствования общеупотребительного слова из обыденной речи или же термина из другой области знания, тем самым добавив экспрессивности уже не к той лексической единице, принадлежащей к специальной области знания, а к новому наименованию оборудования, процесса или явления;

– в английском языке популярно использование аббревиаций и в письменной, и в устной речи;

– главная задача профессионализмов в русском языке и аббревиаций в английском языке – это упрощение устной и письменной речи среди специалистов определенной профессиональной группы;

– из-за широкого и повсеместного употребления стираются границы между профессионализмами и терминами. В результате чего снова возникает проблема синонимии.

Литература

1. Informally Speaking. A formaldehyde magazine from JM Formox. Подборка журналов об особенностях технологии производства формалина за период 2013-2017 гг.

2. Гринев-Гриневич С.В. Терминоведение учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С.В. Гринев-Гриневич. – М.: Академия, 2008. 304 с.

3. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов: пособие для учителей 3-е изд., испр. и доп. – М: Просвещение, 1985. 357 с.

4. Мультитран. Электронный онлайн словарь [Электронный ресурс]. https://www.multitran.ru.

5. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка [Электронный ресурс]. https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_fwords/30398/%D0%A8%D0%9E%D0%9C%D0%9F%D0%9E%D0%9B.

6. Толковый словарь Ушакова. Д.Н. Ушаков. 1935-1940 [Электронный ресурс]. https://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov;

7. Универсальный русско-английский словарь [Электронный ресурс]. https://translate.academic.ru/%D0%BA%D0%BE%D0%B7%D1%91%D0%BB/ru/en/.

8. www.metadynea.com.

Доктор филологии Н. Сади (Беджайа, Алжир)
sadinabil@hotmail.com

АЛЖИРСКОЕ РАДИО: ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК В СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Контакт языков в повседневной практике по-разному проявляется на уровне социолингвистики – как явление коммуникации, педагогики и социокультурного взаимодействия.

Une situation de contact de langues engendre des phénomènes sociolinguistiques variés, lesquels répondent à des besoins spécifiques : communicatifs, pédagogiques, socioculturels, etc.

Анализ радиопередач в Алжире выявляет особенности языкового поведения алжирцев, когда они выступают на радио, и того, как особенно функционирует язык в этих условиях взаимодействия и контакта языков. Нами были отмечены разнообразные и многочисленные случаи, т.н. «переходы» от одного язы-

ка к другому: чередования, интерференции, кальки и заимствования различных языковых кодов.

Касается это какой-то профессиональной области или нет, речь по радио на французском языке характеризуется смешением лексики, заимствованной из местных языков (государственного и официально признанного). Чаще всего это смешение лексики появляется под воздействием местных языков, культур, национальной идентичности, религии и определяется факторами стилистического и идиоматического характера. С другой стороны, еще более частым является переход от одного языкового кода к другому. В качестве предмета нынешнего обсуждения предлагается рассмотрение перехода от одного языкового кода к другому, которое обозначается как «чередование кодов», как «кодовый *switching* – коммутация», «смешение языков» и которое определяется взаимодействием разнообразных факторов и функций, выполняемых языком.

Cette conférence aura donc comme principal objectif la description de la situation sociolinguistique de l'Algérie, dite plurilingue, en nous basant sur un ensemble d'interactions relevant du discours radiophonique, un contexte peu étudié et où les buts et les motivations des choix des langues de la part des locuteurs seront mis en exergue.

В первой части нашего выступления мы обращаемся к анализу лексики с точки зрения ономасиологии, используемых в выступлениях по алжирскому радио заимствований из французского языка, используемых на франкоязычном радио в Алжире (Программа Алжир-3). Это позволяет нам определить, насколько широко в обыденной речи используются различные языки в многоязычном Алжире, когда они постоянно контактируют с французским языком, как проявляется это взаимодействие в построении и правилах составления словосочетаний, относящихся к одной понятийной сфере для обозначения одного и того же понятия. Мы представляем типологию определяющих внешних факторов, связанных с обыденной жизнью алжирцев, с их культурой и религией. Для обсуждения нами будет предложена ономасиологическая систематика лексики, обнаруженной при анализе радио-текстов, относительно их содержания (административная тематика, пространство – место, поведение и взаимоотношения).

Вторая часть выступления посвящается собственно анализу смешения языков в бытовой речи, определению масштаба функционального кодового *switching'a* (коммутации). Причины – в каждом случае выбора одного из языков, а следовательно, в каждом случае перехода с одного языка на другой – могут быть разными. Чередование используемых языковых кодов не случайно, но определяется рядом факторов, которые мы обозначаем на материале проанализированного текстового иллюстративного материала. Анализ фрагментов выступлений разных людей по радио позволяет выделить два ряда причин, предопределяющих переход от одного языкового кода к другому:

– Факторы, связанные с особенностями разговорного языка: побуждение к коммуникации, нехватка лексики, речевые маркеры, привычные и/или клишированные выражения (приветствия/вотивы);

– Факторы, связанные с особенностями содержания речи: культурологические, религиозные мотивы, юмор (игра слов).

Перевела с фр. канд. филол. наук И.И.Ковалевская (Орехово-Зуево)

Аспирантка Сара Маис кызы Рзаева (Орехово-Зуево)
sara5775@mail.ru

АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ НЕОЛОГИЗМОВ

В конце XIX начале XX века толчком к формированию новой научной парадигмы стало признание того, что до настоящего времени при изучении языка слабо учитывалась роль человека. Такое признание существенно изменило картину, сложившуюся в современной лингвистике. Данная парадигма получила название антропоцентрической. В круг ее интересов было включено рассмотрение субстанциональных, собственных свойств и качеств языка, его функциональных способностей, а также человека, этноса и народа как носителей языка. Получение статуса антропоцентрической науки лингвистика заслужила еще тем, что большинство ее специальных областей (социолингвистика, этнолингвистика, психолингвистика, лингвокультурология, когнитивная лингвистика и др.) уже являются антропоцентрическими.

Идеи антропоцентризма разрабатываются известными отечественными и зарубежными лингвистами, такими как Н. Д. Арутюнова (1999), Ю. Д. Апресян (1995),В. М. Алпатов (1993), А. Вежбицкая (1997), А. А. Ворожбитова (2001), С. В. Гринев-Гриневич (2005), В. фон Гумбольдт (1985), Г. А. Золотова (2005), Дж. Лакофф (1981), С. Р. Омельченко (2007), А. А. Потебня (1999), Б. А. Серебренников (1988), Т. ван Дейк (1989) и др.

Становление антропоцентрической парадигмы выдвинуло принципиально новые идеи относительно единства «человек – язык» (человеческого фактора применительно к используемому им языку) и «язык – человек» (воздействие сложившегося естественного языка на мышление и поведение человека, на его картину мира и формирование его как языковой личности). По новому стали освещаться идеи, касающиеся проблем языковой личности, изучения семантических категорий, концепта как ментального образования, способов концептуализации мира в семантике языковых и текстовых единиц и т.д. (Апресян, 1995; Арутюнова, 1999; Вендина, 2002; Карасик, 2002; Караулов, 1987; Колесов, 2004).

Э. Бенвенист неразрывную связь языка и человека сформулировал так: «Невозможно отобразить человека без языка и изобретающего себе язык. В мире существует только человек с языком, человек, говорящий с другим человеком, и язык, таким образом, необходимо принадлежит самому определению человека. Именно в языке и благодаря языку человек конституируется как субъект» [Э.Бенвенист, 2002, с. 293]. Согласно Э. Бенвенисту, язык создается по мерке человека, в соответствии с ним и должен изучаться. Поэтому «Лингвистика всегда будет наукой о языке в человеке и о человеке в языке» [Э.Бенвенист, 2002, с. 15].

Развитие новой лингвистической парадигмы было обусловлено осознанием того, что «язык, будучи человеческим установлением, не может быть понят и объяснен вне связи с его создателем и пользователем» [А.В.Кравченко, 1996, с. 6]. А.В. Кравченко предлагает исследовать язык, учитывая факт, что языко-

вые знаки (вербальные структуры) являются компонентами языковой картины мира, и их изучение невозможно в отрыве от той среды, в которой они функционируют как знаки в процессе языкового взаимодействия людей. Главной особенностью взаимодействия между человеком и социумом выступает их единство, достигаемое при помощи языка, выступающего в качестве семиотического явления, характеризующего когнитивную деятельность человека как биологического вида [А.В.Кравченко, 2015, с. 163].

Антропоцентризм современной лингвистики привел к появлению работ по неологии, выполненных в рамках коммуникативной лингвистики, когнитивного направления и психологии восприятия.

Когнитивная деятельность человека включает не только оперирование уже существующими лексическими единицами, но и формирование наименований для возникающих новых явлений и понятий окружающей действительности. Используя готовые языковые средства и создавая новые, говорящий выступает не как независимая от языка личность, а как человек, сформированный при помощи языка; вносимые им изменения в лексико-семантическую систему основываются на его владении родным языком. Если новые лексические единицы входят в обиход, то это также происходит посредством языкового запаса других членов общества [Й.Л.Вайсгербер, 2009, с. 84].

Представители когнитивного направления в дериватологии исследуют способы формирования и представления нового знания в новообразованиях, специфику отражения в дериватах языковой картины мира носителей языка, влияние современных словообразовательных процессов и их результатов на сознание и поведение членов соответствующего социума (Е.С.Кубрякова, Л.И.Плотникова, И.С.Торопцев и др.). А так же пытаются проанализировать структуры знаний, которые скрываются за неологизмами, и их влияние на языковую и концептуальную картину мира современного носителя языка. Особенно активно разрабатывается проблема выявления нового знания, свойственного неологизмам, а так же специфичности скрывающейся за ними информации [Т.В.Попова и др., 2005, с. 22].

В словообразовании усматривается усиление личностного начала в процессах словотворчества последних десятилетий. Словотворчество рассматривается как феномен языковой личности, как одно из проявлений творческой индивидуальности автора. В «антропоцентрически ориентированной» лингвистике человек трактуется как активный творец языка, одним из проявлений речевой деятельности которого является креативная деятельность [Л.Плотникова, 2004].

Новые слова отражают определенную модель видения мира, которая создана отдельной языковой личностью. Способность к созданию различного рода инноваций в языке: окказионализмов, неологизмов, применение языковой игры и пр. говорит об оригинальности мышления индивида. Словотворчество подвластно преимущественно людям с развитым творческим (креативным) типом интеллекта.

Список литературы

Бенвенист Э. Общая лингвистика. М.: УРСС, 2002. 448 с.

Кравченко А.В. Язык и восприятие: Когнитивные аспекты языковой категоризации. Иркутск: ИГУ, 1996.160 с.

Кравченко А. В. О предметной области языкознания // А. А. Кибрик, А. Д. Кошелев (сост.). Язык и мысль: современная когнитивная лингвистика. М.: Языки славянской культуры, 2015. С. 155 -172.

Вайсгербер Й. Л. Родной язык и формирование духа. Пер. с нем. Изд.3 М.: Либроком, 2009. 232 с.

Попова Т.В., Рацибурская Л.В., Гугунава Д.В. Неология и неография современного русского языка: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2005. 168 с.

Плотникова Л. И. Словотворчество как феномен языковой личности. Белгород: Издательство Белгородского государственного университета, 2004, 374 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ *ЯЗЫКА И МЫШЛЕНИЯ*

Канд. психол. наук Н.А.Балакирева (Орехово-Зуево)
ninabal@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Проблема, которая в настоящее время стоит перед образованием, заключается в том, чтобы попытаться перейти к обучению гуманистическому и развивающему, которое давало бы ребенку возможность быть не просто исполнителем определенных ролей в обществе, а полноценным участником различных форм общественной жизни.

С поступлением в школу социальная ситуация развития начинает носить строго нормированный характер, что перестраивает всю его систему отношений ребенка с действительностью. Система «ребенок – учитель» становится центром жизни младшего школьника. Ведущей становится учебная деятельность, и в процессе этой деятельности дети овладевают умением учиться и способностью оперировать теоретическими знаниями. В младшем школьном возрасте только начинается формирование научных понятий, и в области мышления происходят наиболее существенные изменения – оно приобретает абстрактный и обобщенный характер [Н.А. Аминов, 1988].

Возрастные и индивидуальные факторы развития являются ключевой проблемой при изучении способностей школьника. В отечественной дифференциальной психофизиологии большое внимание уделяется вопросам соотношения возрастных и типологических предпосылок различных видов способностей [Э.А.Голубева, 1993; М.К.Кабардов, М.А.Матова, 1988]. Проблема успешности языковой подготовки в структуре интеллектуального развития младших школьников затрагивает актуальные вопросы, связанные с психологическими аспектами модернизации системы образования. В современной школе совершается переход от репродуктивной модели образования к продуктивной, гуманистической и личностно-ориентированной, требующей от учителя достаточно высокого уровня профессиональной подготовки [Н.А. Аминов, 1988].

Реальная обстановка в стране обусловливает необходимость научить, говорить и писать, соблюдая нормы современного русского языка, для этого целесообразно уделять внимание формированию культуры речи, особенно в младшем школьном возрасте. В результате трудностей, связанных с обучением родному языку, возникают специфические нарушения различной глубины и длительности в жизнедеятельности младших школьников. На этом фоне легко возникают поведенческие и личностные отклонения, обуславливающие низкую социальную ориентировку детей, их социальную беспомощность, неэффективные способы поведения и общения со сверстниками, взрослыми, нарушения различных видов деятельности – игровой, учебной, трудовой, общения [И.А. Зимняя, 2005]. Поэтому необходимо рационально организовать в млад-

шей ступени школы процесс развития родной речи в структуре интеллекта детей состоящего из: общего интеллекта – способности к ориентировке в окружающем мире, способности к составлению целого из частей; вербального интеллекта как способности к мысленному анализу и синтезу, к решению вербальных задач на определения понятий, установлению словесных сходств и различий, способности оперировать символами и числами, предъявленными на слух; невербального интеллекта как способности к освоению графических, пространственных задач, зрительной наблюдательности, способности выявлять существенные признаки, организации целого из частей, понимания ситуации, синтеза целого из деталей, способности оперировать символами и числами, предъявленными визуально [М.К.Кабардов, М.А.Матова, 1988].

Также надо учитывать процесс индивидуализации и дифференциации обучения, который должен охватывать не только психологические особенности обучающегося, но и учитывать индивидуальные возможности обучающегося, индивидуальный стиль педагогической деятельности. Под этим подразумевается следующее: учитель должен иметь определенную свободу выбора метода обучения в соответствии с его индивидуальностью, его возможностями и с учетом условий обучения.

Одним из важнейших условий индивидуализации обучения младшего школьника является учет вклада различных параметров интеллекта в успешность обучения. Решение этой задачи требует выявления взаимосвязей показателей вербального и невербального интеллекта с характеристиками успешности обучения младших школьников.

К индивидуальным особенностям относится своеобразие ощущений, восприятия, мышления, памяти, воображения, особенности интересов, склонностей, способностей, темперамента, характера личности [И.А. Зимняя, 2005].

Процесс индивидуализации и дифференциации обучения должен охватывать не только психологические особенности обучающихся, но и учитывать индивидуальные возможности обучающегося, индивидуальный стиль педагогической деятельности. Под этим подразумевается следующее: учитель должен иметь определенную свободу выбора метода обучения в соответствии с его индивидуальностью, его возможностями и с учетом условий обучения. Технология образования, в свою очередь, должна «признавать» (какими бы идеями она ни руководствовалась) неодинаковость как педагогов, так и обучающихся [Т.А.Полякова, 2009, с. 103].

Таким образом, на первый план выдвигается принцип индивидуализации, который в общем виде предполагает адаптацию к возможностям учащегося, уровню его общего развития, возрастным особенностям, учет исходного уровня владения родным языком и т.д. Это и позволит активизировать резервные возможности учащегося, поверить в свои собственные силы [Н.И. Жинкин, 1998].

Одним из важнейших условий индивидуализации обучения младшего школьника является учет вклада различных параметров интеллекта в успешность обучения. Решение этой задачи требует выявления взаимосвязей показателей вербального и невербального интеллекта с характеристиками успешности обучения младших школьников.

Таким образом, успешность обучения младших школьников при традиционном подходе к развитию и обучению учащихся связана преимущественно с вербальными способностями. При этом учащиеся с развитыми невербальными способностями оказываются в невыгодном положении. Следовательно, назрела необходимость в изменении подходов к обучению в начальной школе, ориентированных в настоящее время лишь на развитие вербального интеллекта, с тем, чтобы полнее учитывать также и специфические возможности невербального интеллекта в образном, интуитивном постижении мира, что обеспечивало бы более максимальное раскрытие устойчивых характеристик субъектов взаимодействия – учителя и обучающихся – и успешности обучения родному языку могут внести вклад в совершенствование системы образовательных технологий.

Список литературы:

Аминов Н.А. Психофизиологические и психологические предпосылки педагогических способностей // Вопросы психологии. – 1988. – №5. – С. 71-77.

Голубева Э.А. Способности и индивидуальность. – М., 1993. – 305 с.

Жинкин Н.И. Язык – Речь – Творчество / Избранные труды. – М., 1998. – 368 с.

Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2005. – 384 с.

Кабардов М.К., Матова М.А. Межполушарная асимметрия и вербальные и невербальные компоненты познавательных способностей у школьников // Вопросы психологии. – 1988. – № 6. – С. 106 – 115.

Полякова Т.А. Глобальные изменения в обществе обусловливают качественные изменения самого человека – интервью с Д.И. Фельдштейном // Психологическая наука и образование. – 2009. – №3. – С. 103.

Канд. фил. наук, Л.И. Батурина (Ресифи, Бразилия)
Baturina_l@yahoo.com

ЧТО ДЕНЬ ГРЯДУЩИЙ НАМ ГОТОВИТ? СЕМЬ ГЛОБАЛЬНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ, ВЛИЯЮЩИХ НА ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Когда дело доходит до будущего высшего образования по всему миру, руководители университетов очень хорошо понимают, что не только внутренние тенденции могут повлиять на то, как они управляют своими институтами. Существуют также внешние, глобальные факторы, которые могут изменить траекторию развития системы образования. Сегодня мировые эксперты говорят о нескольких мега тенденциях, общих для многих стран, влияющих на будущее университетов по всему миру. Рассмотрим некоторые из них.

1. Изменение рынка труда и рост автоматизации

Дискуссия по этому вопросу началась давно и не собирается останавливаться завтра. Ясно, что, удаляя рабочие места, автоматизация привела мир к

такому состоянию, когда необходимо учиться не только в возрасте от 18 до 24 лет, но и пожизненно конкурировать с машинами.

До сих пор слово «*Обучение*» ассоциировалось со школой и университетом, и только единичные случаи «профессия, работа». И до сих пор ни в водном из таких словарей не было ассоциаций «постоянно, всю жизнь». А в современном мире, тем не менее, взрослый человек, который не учится постоянно, обречён быстро растерять конкурентоспособность и опуститься на дно рынка труда. Появилось даже устойчивое выражение *«learn, unlearn, relearn» (научись, разучись, переучись).*

Эпоха компьютеризации приводит к радикальным изменениям на рынке труда и образовательной политике. Ясно, что она будет требовать большей подготовленности работать с машинами и новыми ИТ-технологиями. Главная правда заключается в том, что низкоквалифицированные рабочие места будут автоматизированы в очень ближайшее время. Каковы будут изменения для рабочих мест среднего и высшего уровня? На периоде времени «вчера» и «сегодня» общая зависимость работы от уровня образования в мире достаточно ясно прослеживалась. Россия и Китай являлись двумя крайними полюсами этой зависимости. Недавние статистические данные Мирового банка показывают, что в Российской Федерации, где большинство людей имеют высшее образование, что резко отличает ее от всего остального мира, большая часть выпускников университетов работает на низкооплачиваемых должностях. На рынке труда предложение кандидатов наук встречается сплошь и рядом. В Китае же, где население с высшим образованием все еще невелико, сравнительно высокая доля работников высшего звена вовсе не имеет образования уровня университета.

На отрезке времени «завтра», похоже, что узкая группа высококвалифицированных рабочих мест будет еще более сужена и заполнена выпускниками самых топ университетов. В мире наблюдается тенденция замыкания топ работ на топ образование. Университеты, способные обеспечить такое образование, вероятно, станут еще более эксклюзивными и создадут еще большую исключительность на вершине образовательной пирамиды. И речь идет не о дипломе, а именно об уровне знаний и умений, получаемых в таких университетах.

Вместо этого рабочие места, так называемой «средней квалификации» будут заполнены теми, кто имеет дипломы обычных высших учебных заведений. Многие профессии этого среднего уровня, например, юристы, бухгалтерский учет, рутинное программирование, журналистика и обработка данных – уже в перепроизводстве на сегодня. Недаром в России, например, Министерство образования настоятельно рекомендует университетам с юридическими и экономическими факультетами предотвращать перепроизводство специалистов в этих областях. Эта проблема характерна и для многих других стран. Например, в той же Бразилии родители по традиции настаивают на получении диплома юриста, с оговоркой, что после него их чадо может учиться там, где хочет.

Скорее всего, будущие выпускники с дипломами магистра будут занимать вакансии для технического и квалифицированного ручного труда, т. е. электриков, сантехников, шеф-поваров – эти работы будут одними из самых сложных

для автоматизации. Это означает, что простые работы исчезнут, средние рабочие места будут заняты выпускниками вузов, а наверху будут интеллектуальные сливки, очень яркие умы.

2. Экономические сдвиги в сторону развивающихся рынков

Институт статистики ЮНЕСКО отражает растущее присутствие развивающихся стран в высшем образовании во всем мире. Зачисление в ВУЗы по всему миру имеет растущую траекторию в странах со средним уровнем дохода, некоторые примеры мы наблюдаем в настоящее время в Латинской Америке. В то же самое время страны с высокими доходами (США, Европа) сталкиваются с более застойной тенденцией. В частности, 75% глобальных выпускников STEM к 2030 году будут сосредоточены в странах БРИКС (Бразилия, Россия, Индия, Китай и Южная Африка) по сравнению с 8% в США и 4% в Европе. А это означает, что руководители высшего образования в развивающихся странах начнут искать способы не только как набирать студентов из этих стран, но и как находить там проекты. А профессора – работу.

Для маленьких стран это означает растворение в общем потоке, а для континентальных стран это означает больше усилий, чтобы быть конкурентоспособными, больше мобильных программ для студентов и профессоров высокого класса, больше качества и больше внимания иностранным языкам. Мобильные программы – это еще и живая сила в рекламе достижений страны. В программе овладения иностранными языками в России уже сделано немало, но не хватает государственной программы, которая должна начинаться уже в средних школах, как это сделано в Европе. Овладение по меньшей мере одним иностранным языком должно быть нормой, такой же, как решение несложных уравнений.

3. Растущее расхождение между потребностями работодателей и опытом университетов

Выпускники, не подготовленные к рынку труда, это проблема во всем мире. Рынок труда требует больше творческих подходов к предоставлению студентам навыков непрерывного обучения; интенсивное использование технологий и смешанного обучения, создание совместных предприятий и объединение вузов. Одним из инструментов достижения этой цели является начало глобального сотрудничества между университетами. Обучение на протяжении всей жизни, полученное благодаря международному партнерству, является ключевой тенденцией в настоящее время, инструментом для сбалансирования мировой экономики.

Корпоративный мир университетов все чаще требует обучения с помощью творческих подходов, например, университеты, специализирующиеся в разных областях, которые работают над одним и тем же проектом, каждый из которых обладает своим специфическим навыком, дополняя друг друга. Представьте, что рынку нужен новый специалист в области физики по созданию квантового оборудования лечения рака. Открывать ли физическим университетам медицинский факультет, а медицинским факультет квантовой физики? Это не только дорого, но и очень долго, пока университет наработает новый опыт. Поэтому легче создать «корпоратив» университетов, где студент сможет получить самые

лучшие знания, кочуя из университета в университет в рамках одной образовательной программы.

Такой подход идет из идеи интернационализации современной науки и образования. Один из примеров, который мы видим уже в Европе - инициатива Университета Антверпена в Бельгии, которая предлагает степень магистра автомобилестроения по программе, созданной вместе с тремя другими европейскими университетами, где каждый из университетов обеспечит студентов знаниями в своей сильной области. Студенты в течение 5-летнего курса переезжают из одной страны в другую, как из класса в класс. Такое содружество университетов позволило начать готовить студентов к потребностям нового рынка без напряжения расширения преподавательского штата.

4. Глобализация в наиболее «глобализированных» странах медленно заменяется на «регионализм»

Как мы видели в последние десятилетия в Европе, национальные границы становились все более прозрачными. Студенты выбирали место учебы легко, часто по причинам, совпадающим с мобильностью студентов на территории огромной России. Это один сценарий. События в Европе, связанные с возрождающимся национальным самосознанием представляют начало движения маятника в другую сторону. В этом случае правительства могут начать соблюдать национальные и местные интересы посредством мер, которые дадут преимущества родным студентам. Национальные границы будут более заметны, и студенты не будут путешествовать так свободно, как они делают сегодня. Это другой сценарий.

Промежуточной формой интернационализации между глобализацией и национализацией сотрудничества в образовании скорее всего станет региональное сотрудничество, но каждый раз термин «регионализм» будет подвергаться переосмыслению в зависимости от географии, национальных интересов, финансирования и т.д., где страны того же региона могут воспринимаются как конкуренты, нежели партнеры.

Трудно предугадать, насколько быстро пойдут эти процессы, и как далеко. В той же Европе мультикультурализм уже давно охвачена некритически, и есть признаки того, что маятник покачнулся. Когда же дело дойдет до критического осмысления социальных вопросов, университетам придется вовлечься в эти политические вопросы.

В марте 2018 на 6-й международной конференции «Переосмысление высшего образования», проходящей в *Instituto de Empresa SL* в Испании журнал *The Economist* поднял настоящую дискуссию на тему высшего образования во времена антиглобализации.

Являются ли популистские движения, Брэкзит, события в Испании, ограничения президента Соединенных Штатов Трампа на иммиграцию и антиглобалистские настроения среди многих студентов университетов вопросами, которые волнуют университеты?

Наиболее прямой и жесткий ответ пришел от Асильбека Кожахметова, президента и основателя Алматинского университета менеджмента в Казахстане, который сказал: «Самый мой большой страх – это «Макдональданиза-

ция» образования. Нам нужны антиглобалистские взгляды в качестве баланса – мы не можем просто позволить глобализации побеждать». Он добавил, что его университет сначала имеет социальную ответственность, а уже потом корпоративную.

Ахмед Хасна, president at *Hamad Bin Khalifa University* призывает добиться баланса: «Мы обязаны действовать на местном уровне, но одновременно быть глобально активными».

Примерно два десятилетия назад, когда мы осознали глобализацию как реальность, защитники местных рынков создали термин «*glocal*» как производный «*global + local*». В настоящее время, когда речь идет об образовании, этот термин приобретает дополнительную ценность. Высшее образование должно адаптироваться к региональным потребностям и одновременно быть конкурентоспособным на мировом уровне, работая в партнерстве с другими университетами. Другими словами, оно должно быть «*glocal*». Скорее всего, кампус будущего университета станет творческим центром, где партнеры собираются вместе. Таким образом, не все университеты должны быть экспертами во всех областях, но Центр будет обеспечивать мобильное образование, когда учащиеся получат необходимое образование в университетских городках с лучшими преподавательскими кадрами по конкретным дисциплинам. Современные программы интернационализации серьезно продвигаются к этой схеме.

5. Рост урбанизации

Основываясь на мировых демографических тенденциях, крупные города продолжают расти как центры рабочих мест и возможностей сделать карьеру, что делает роль университетов в местном экономическом развитии и партнерских отношениях с предприятиями наиболее критичными. В этом случае творческий союз профессионалов и профессоров даст положительные результаты.

Интересно, что приглашение на преподавательскую деятельность специалистов-практиков уже имело место быть. В Бразилии, например, это все еще практикуется, но по причине недостатка профессорских кадров. По мере наполнения бизнеса высококвалифицированными кадрами уровня кандидатов и докторов наук, привлечение их к курированию учебных программ будет все более возрастать, а регионализм укрепляться. Национальные программы также могут стать «корпоративным образованием».

6. Старение мира и увеличение количества студентов «после бальзаковского возраста»

С увеличением продолжительности жизни во всем мире и старения населения все привычнее видеть среди студентов людей в возрасте, которые раньше были «старыми» для рынка труда и уж тем более для университетов. Поэтому образовательная модель адаптируется к новому миру.

Старение мира подталкивает университеты всего мира к поиску новых возможностей образования и занятости на протяжении всей их карьеры и за ее пределами. Отчет OECD 2015 "*Envisioning Pathways to 2030*" оценивает, что к 2030 году в мире будет насчитано 137 миллионов студентов в возрасте старше 24 лет. Самыми крупными поставщиками этих нетрадиционных студентов ста-

нут: Китай 17%; США, Индия – 14%; Россия – 10%, Япония – 6%; Бразилия, Индонезия, Корея – 4%.

Эти данные создают настоятельную необходимость того, чтобы руководители высшего образования рассматривали более творческие способы обслуживания нетрадиционных студентов. Университетам придется делиться ресурсами и творчески использовать новые технологии, например, такие, как МООС (массовые открытые онлайн-курсы), используя глобально, но фокусируясь локально.

7. Сокращение бюджетов ВУЗов

Бюджетное давление – это повсеместная проблема. Во всем мире высшее образование сталкивается с сокращением государственного финансирования. Некоторые университеты всерьез опасаются, что к 2030 году в высшем образовании по миру вообще не будет финансирования. Это означает, что некоторые частные университеты, обладающие практическими навыками и методами выживания, и которые смогли создать высококачественные курсы, серьезно конкурируют с государственными университетами. И, в свою очередь, некоторым государственным университетам, возможно, придется обратиться к частным учреждениям за их опытом. Вероятно, эти изменения приведут к закрытию некоторых государственных учреждений и, наоборот, поднимут некоторые частные.

Какие бы тенденции ни владели миром, ясно одно: страна, в которой граждане понимают ценность и цену образования, «обречена на успех».

Использованная литература:

Словарь ассоциаций http://www.reright.ru/analysis/486861~обучение.html

Материалы конференции “Reinventing Higher Education” , Instituto de Empresa SL in Spain. http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20180307135613814

Материалы курса Sustainable Automative Engineering: www.master-greendrive.eu

Global Wage Report 2016/17: Wage inequality in the workplace , International Labour Oce – Geneva: ILO, 2016

OECD Report 2015 "Envisioning Pathways to 2030"

И.В.Лялина, Т.В.Абрамкина (Орехово-Зуево)
inna_1273@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНЫХ СИРОТ РАННЕГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЦНС

На сегодняшний день перед специальной педагогикой стоит одна с самых главных задач по тщательному исследованию детей с особыми образовательными потребностями, а также разработке программы по предоставлению им ранней коррекционной помощи в комплексе. Это продиктовано рядом причин. В настоящее время мы четко прослеживаем серьезную ситуацию, при которой

количество рожденных детей без каких-либо патологий значительно увеличивается. Значительно увеличилась степень осложнений при родах, в следствии чего увеличилось количество осложнений и отклонений при рождении. В связи с этим появилась необходимость как можно скорее выявить и продиагностировать уровень отклонений и патологий, а также на самых ранних стадиях оказать необходимую коррекционную помощь.

Самую большую группу детей с отклонениями в развитии представляют собой дети с ЦНС, которые находятся в специализированных домах ребенка. Это дети раннего возраста, чьё развитие обостряется силой обстоятельств в которых находятся т.е. социальной средой пребывания ребенка. Дети, лишенные материнской любви, ласки, отсутствие родителей в целом получают сильный удар по психике, и это остается с ребенком на всю жизнь. Отсюда, как правило, мы наблюдаем задержку умственного, речевого, личностного, душевного развития.

Несмотря на то, что в нашем государстве ведется политика определения ребенка в семью, на сегоднящний день остается актуальной и значимой проблема выстраивания процесса развития и реабилитации детей социального сиротства. Необходимо решить главную задачу в обеспечении развития каждого ребенка по уровню общего развития и успешно социализировать ребенка в общество.

Для того, чтобы разобраться в проблеме речевого развития социальных сирот раннего возраста с особыми образовательными потребностями, необходимо досконально рассмотреть особенности развития детей, педагогические средства, условия, методы с помощью которых происходит влияние на речь ребенка раннего возраста, находящегося в специализированном учреждении.

Многие педагоги и психологи в области изучения психического развития детей специализированных учреждений, такие как Н.М.Аксарина, К.Л.Печора, Г.В.Пантюхина, Л.Г.Голубева и другие, в своих исследованиях доказали, что дети во многом отличаются от своих сверстников, имеющих полноценную семью в таких сферах как умственная, речевая, эмоциональная, а также резко отличаются поведением и поведенческими навыками [Аксарина, 1981, с. 224; Стребелева, 2003, с. 39-42; Печора, 1986, с. 144].

Причин нарушений речевого развития у социальных сирот множество. Чаще всего этому подвержены дети, от которых отказались родители, либо же в силу каких-то обстоятельств дети временно оказались в трудных жизненных ситуациях, а также вследствие ряда врожденных патологий, таких как алкоголизм, наркомания, отягощенная наследственность, дети нежелательной беременности. В силу того, что дети находятся в пределах однообразной обстановки со сменяющимися взрослыми, недолюбленные дети испытывают недостаток в общении с разными взрослыми, их эмоциональная сторона общения скудна и, как итог, снижена речевая активность детей, а также ярко выражена бедность их пассивного и активного словаря.

У социальных сирот раннего возраста наблюдаются существенные отставания в освоении активной речи. Эти отставания проявляются ещё в младенческом возрасте, затем видны в период раннего возраста и оставляют след на про-

тяжении всего периода речевого развития ребенка. У детей с нарушением ЦНС раннего возраста невероятно мал предметный, глагольный, словарный запас слов. В условиях специализированного дома ребенка у детей нарушено развитие фразовой речи. В своей речи дети практически всегда разговаривают простыми предложениями, не понимают значение смысловых связей, не говоря о присоединении подлежащего и сказуемого.

Таким образом, несвоевременное оказание комплексной коррекционной помощи детям с нарушением ЦНС в дальнейшем сильно влияет на процесс речевого развития. Хотелось бы отметить, что отклонения в речевом развитии будут носить вторичный характер, прежде всего при правильно организованной и вовремя предоставленной ранней коррекционной помощи.

Литература:

Аксарина Н.М. Воспитание детей раннего возраста. – М.: Просвещение, 1981. – 224 с.

Стребелева Е.А. Ранняя коррекционно-педагогическая помощь детям с ограниченными возможностями здоровья // Дефектология – 2003. – №3. – С. 39-42.

Печора К.Л., Пантюхина Г.В., Голубева Л.Г. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях. – М.: Просвещение, 1986. – 144 с.

Аспирантка Е.Л. Морина (Москва)
Evmor@pisem.net

РОЛЬ ПЕРЦЕПЦИИ В ОБЕСПЕЧЕНИИ ПРОДУКТИВНОСТИ ИНОЯЗЫЧНОГО ЧТЕНИЯ

Рассматривая процесс восприятия информации, следует отметить, что само **восприятие** (перцепция, от лат. perceptio) является структурным элементом познавательных психических процессов, посредством которых человек получает и осмысливает информацию. Универсальной техникой получения информации и приобретения новых знаний является чтение. Французский ученый Мишéль де Сертó определяет **чтение**, как «сложный когнитивный процесс декодирования символов, направленный на понимание текста. Одно из средств усвоения языка, общения, обмена информацией и идеями» [De Certeau, 1984, с.165-176.]. Здесь нам кажется уместным выделить условия читательской деятельности, которые профессор Рогова Г.В. определяет, как «овладение графической системой языка и приемами извлечения информации. Результатом деятельности является понимание или извлечение информации из прочитанного с разной степенью точности и глубины» [Рогова, 1988, с. 89]. Правильную читательскую деятельность помогает сформировать технология продуктивного чтения, обеспечивающая с помощью конкретных приёмов чтения полноценное восприятие и понимание текста читателем, а значит усвоение им определённой информации.

Для приобретения новых знаний выделяют следующую последовательность процесса усвоения информации:

– восприятие,
– понимание,
– осмысление,
– закрепление,
– применение.

Поскольку в акте извлечения информации первостепенную роль играет восприятие текста, именно на его особенностях мы бы и хотели остановиться. Несомненно, восприятие информации на родном языке и на иностранном языке имеет свою специфику. Читая иноязычный текст, человек переводит его содержание в уже имеющиеся в арсенале реалии языка, использует понятийно-системные связи этого языка. В основе восприятия лежит установление связей между новым материалом и ранее изученным. Рубинштейн С.Л. описывает **восприятие** как «специфическую познавательную деятельность сопоставления, соотнесения возникающих в нем чувственных качеств предмета» [Рубинштейн, 2006, с. 227.]. Для того чтобы это «соотнесение» в процессе чтения на иностранном языке проходило продуктивно, необходимо учитывать ряд условий:

– уровень лингвистических знаний (лексика, грамматика),

– уровень фоновых знаний (общего, культурного, специализированного характера),

– наличие жизненного опыта (в том числе и языковой опыт).

При соответствии уровня вышеуказанных знаний уровню содержания конкретного текста восприятие информации проходит более успешно. Положительные эмоции, возникающие при достаточном понимании, активизируют когнитивные процессы, чтение доставляет удовольствие, что повышает его продуктивность.

Процесс чтения проходит несколько этапов развития, поэтому при обучении чтению на иностранном языке следует прорабатывать последовательно каждый этап: от распознавания звуковой и алфавитно-графической системы языка до беглого продуктивного чтения. На этапе, когда уже освоены все знаковые единицы, изучены правила чтения и грамматические основы, необходимо всяческими способами помогать обучающимся облегчить восприятие информации на иностранном языке. Пока идет работа над техникой чтения, задача педагога обеспечить наиболее оптимальную механическую и смысловую перцепцию при чтении новой информации. И только после успешного овладения техникой чтения, можно переходить к обучению более сложным технологиям чтения. Приведем несколько примеров.

Для облегчения механической перцепции рекомендуется соблюдать следующие условия:

– текст должен быть разборчивым и напечатанным на белой бумаге (белый фон считается оптимальным для зрительного восприятия текстовой информации);

– предпочтительный вид текста: газетный столбец (текст в формате колонки оптимально соответствует вектору зрительного восприятия человеческого глаза);

– предпочтительно использовать классические шрифты: Arial, Verdana, Tahoma (оригинальные шрифты непривычны глазу, поэтому затрудняют скорость восприятия информации);

– размер шрифта 10-14 (шрифты более крупного или более мелкого размера замедляют чтение и потому повышают утомляемость);

– выравнивание текста по левому краю (неровные правые края колонок текста помогают фиксировать взгляд, увеличивают скорость чтения и улучшают восприятие текста).

Для облегчения смысловой перцепции рекомендуется:

– незнакомую или трудную лексику писать перед текстом, выделяя её курсивом в самом тексте (знакомое слово, словосочетание и даже фраза читается и воспринимается быстрее);

– использовать только изученные грамматические конструкции (сложный и незнакомый материал затрудняет восприятие текста);

– тематика текста должна быть общедоступного характера и вызывать читательский интерес (интерес вызывает мотивацию, следовательно, повышает продуктивность восприятия).

Данные приемы позволяют проверить усвоение уже полученных знаний (а значит уже знакомого материала) и умение ими оперировать. Чтение текста, который максимально адаптирован и подготовлен для более эффективного восприятия информации, автоматически повышает продуктивность чтения и приводит к более высоким показателям усвоения материала в практике обучения иностранным языкам.

Цитируемая литература

Рогова Г. В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе / Г. В. Рогова, И. Н. Верещагина: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1988.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Издательство «Питер», 2006.

De Certeau, Michel. "Reading as Poaching." The Practice of Everyday Life. Trans. Steven F. Rendall. Berkeley: University of California Press, 1984.

Докт. филол. н., докт. психол. наук И.М. Румянцева (Москва)
irina.m.rumyantseva@gmail.com

О ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПАМЯТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ

Существует теория, что эффективность узнавания и вспоминания зависит от прочности следов в памяти, которые остаются благодаря всевозможным образам, наполненным чувствами, переживаниями, ощущениями. То, что нас взволновало, было окрашено яркими эмоциями, связано с чувственными восприятиями, познано в активном действии, оставляет в памяти более глубокие следы, чем события и информация нейтрального характера и то, что мы просто пассивно созерцали.

Для более прочного усвоения иноязычной речи ее символизм необходимо переводить в разнообразную и многоликую форму живых образов. Сделать это не так сложно, потому что речь сама имеет психическую природу: если слова представляют собой форму кодов (речевых), то образы слов есть психическое отображение этих кодов.

Чтобы иноязычные слова прочно укоренялись в памяти, необходимо чтобы их образы были как можно богаче, ярче, необычнее и прочно связывались со всей гаммой чувственно-двигательных ощущений и восприятий, а также с широким спектром эмоций.

Этому можно научить не только учеников, чтобы они сознательно могли управлять своей памятью, но можно и педагогу незаметно прибегнуть к режиссуре этого процесса, как бы из-за кулис, с целью максимальной стимуляции непроизвольной памяти учащихся.

Представьте, что изучаются времена года, природа и погодные явления. Можно включить негромкую, выразительную музыку и попросить связать эту музыкальную картину с визуальными картинами разных сезонов, описать их краски, запахи, звуки, настроение, ощущение тепла или прохлады и т.п. Даже если все ученики под впечатлением определенной музыки вдруг одновременно увидят осень, то картины этой осени, как правило, у каждого будут разными, «пропущенными» через собственное неповторимое «я», свое видение и свои чувства: у кого-то осень может быть золотой, теплой и солнечной, полной ярких бушующих красок, похожей на прощальный отчаянный праздник природы; у другого человека осень может быть грустной, наполненной запахом прелых листьев, слезами дождей и гомоном улетающих птиц; у третьего – осень может быть ветреной и ненастной, со стонами простуженных елей и сосен, рождающих в душе тревогу и холод. Такие яркие чувственные образы слова «осень» прочно закрепят его не только в кратковременной, но и в долговременной памяти, а также и другие слова, обозначающие явления природы и представляющие элементы этого образа: золотые листья, дожди, птицы на мокрых елях и пр.

Важным фактором запоминания является и чувство движения – кинестетика, обеспечивающая связь между мышцами тела, ощущениями и двигательными образами. Под бодрую веселую музыку можно предложить ученикам встать в ряд друг за другом и вообразить, что у них за плечами большие рюкзаки, с которыми они сейчас отправятся в поход. Сначала путь будет пролегать по дороге, вьющейся меж полей и залитой ярким солнцем, и всем будет тепло и радостно (нужно показать все это в движении и громко хором повторять слова и выражения, обозначающие окружающую природу, погоду, свои ощущения и настроение, связывая их с моторикой, например: *дорога, поля, солнечно*, *тепло, радостно и т.п.*,). Потом мы войдем в лес, где вдруг начнет накрапывать дождик, станет прохладно и сыро (движением надо изобразить свои ощущения от перемены погоды и повторять слова: *лес, прохладно, сыро и т.п.*). Далее мы подойдем к подножию горы и станем на нее карабкаться, усиленно пыхтя и потея под тяжелым грузом, повторяя слова: *горы, жарко, тяжело*... На вершине горы нас застанет *снежная метель, мороз и ветер*, мы все это изобразим в движении и, достав лыжи, с энтузиазмом ринемся вниз в долину. Такие двигательно-

чувственно-визуальные образы помогут весело и легко запомнить слова, обозначающие явления природы и погоды, и поместить их в долговременную память.

Не стоит преуменьшать и роль интеллектуально-мыслительного процесса в ходе запоминания. Ведь известно, что чем большей предварительной обработке подвергается информация, тем правильнее она записывается, что глубокая мысль остается в памяти гораздо дольше, чем мимолетное или поверхностное суждение. Только во время непроизвольного запоминания человека к глубоким размышлениям нужно незаметно и грамотно подвести. Этот незримый путь может быть обеспечен как самим захватывающе интересным действом, так и тонкими наводящими вопросами педагога.

Литература

Румянцева И.М. Психология речи и лингвопедагогическая психология. – М., 2004.

Канд. пед. наук И.А. Телина (Орехово-Зуево)
irinaleto79@bk.ru

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОИСКИ И РАЗМЫШЛЕНИЯ О ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА СРЕДСТВАМИ ЧТЕНИЯ-ОБЩЕНИЯ

Размышляя о том, что дала научная школа формирования личности средствами чтения-общения, возглавляемая Заслуженным учителем Российской Федерации, доктором педагогических наук, профессором Н.Н. Светловской, нам удалось выделить несколько положений, которые должны стать исходными и для ученого, и для учителя-практика, формирующего современного ребенка-читателя. В настоящей статье мы выделим три таких положения, хотя в сущности их, если проанализировать работы, положившие начало и развивающие названную выше науку, несравненно больше.

Во-первых, наука о формировании личности средствами чтения-общения впервые четко определила, чему мы учим детей на уроках чтения в начальных классах. Разумеется, как в любом учебно-воспитательном процессе, на уроках чтения мы учим учащихся многому. Однако среди этого много выделяется то, чему мы не учим детей больше нигде и что является приоритетным для обучения чтению именно в XXI веке. А учим мы, как утверждает профессор Н.Н. Светловская [Светловская, 2003], на уроках чтения младших школьников самой трудной деятельности: с помощью чужого опыта, заключенного в книгах, *думать* об окружающем мире и о своем месте в нем каждого обучающегося. Этому умению – труднейшему из всех умений, необходимых человеку, – больше младших школьников не учат нигде.

Безусловно, думать учат на всех уроках, но там предметом осмысления для ребенка становится не он сам и весь окружающий его мир как нечто данное, без чего и он сам существовать не может, а только какая-то часть этого мира: на уроках математики – мир чисел и величин, на уроках природоведения – мир животных и растений и т.п. Но именно на уроках обучения чтению-общению

ребенок осознает этот мир в целом как мир людей, живших до него и живущих рядом с ним, и учится, вглядываясь в них как в зеркало, не только оценивать их, но прежде всего себя самого, преодолевая свою эгоцентричность и, если можно так выразиться, привнесенную окружающей средой (нередко даже родителями), подчас необоснованную гордыню. Опираясь на чужой опыт, осмысляя его и его последствия, каждый ребенок неизбежно начинает выделять и осознавать в себе свою истинную неповторимость и ту ценность, которую он может и должен, если сумеет, привнести в этот мир, чтобы этот мир стал лучше. В этой связи всем руководителям детским чтением и лицам, причастным к формированию современного читателя, надо это понять и запомнить, как без четких установок на то, чему надо учить детей на уроках чтения, современные уроки в большинстве своем и не любимы детьми, так как учат их, казалось бы, всему, а на деле не учат ничему.

Во-вторых, наука формирования личности средствами чтения-общения и все ученые, входящие в эту научную школу, совершенно ясно представляют себе, как следует учить детей чтению-общению и что именно надо у них отрабатывать на каждом уроке, чтобы, читая, они не просто воспроизводили текст, а думали над ним. И снова нам придется сказать слово «впервые»… Действительно, впервые профессором Н.Н.Светловской в читательской деятельности, которая, казалось бы, нам всем так понятна, были выделены и названы пять обязательных составляющих ее умений, которые на уроках чтения должны отрабатываться, а именно:

– умение первое – увидеть в книге того собеседника, который собирается с тобой говорить, а ты хочешь его слушать;

– умение второе – способность услышать голос своего собеседника (и тембр, и темп, и интонационные модуляции);

– умение третье – сразу же, с первого прочтения запомнить обращенную к тебе речь того, кого ты слушаешь, чтобы не замещать его мудрые мысли своими, незрелыми, а подчас и убогими;

– умение четвертое – представить (в звуках, красках, формах и даже тактильных ощущениях) все то, о чем говорит тебе твой собеседник-книга, а если чего-то не знаешь, то остановиться, спросить, найти, узнать и лишь потом продолжать беседу с книгой;

– умение пятое – осмыслив и пережив все, сказанное тебе книгой, постараться выделить не пресловутую главную мысль, которую в художественном произведении как единственной просто нет и быть не может, а тот опыт, который ты приобрел, поговорив с мудрым собеседником, те желания, побуждения и вопросы, которые появились у тебя в результате этой беседы.

В-третьих, это законы, которые сформулированы в науке о формировании личности ребенка-читателя средствами чтения-общения и без которых науки просто не существует. Научная школа профессора Н.Н. Светловской пока руководствуется тремя основными сформулированными ею законами: законом знания книг, законом деятельностного формирования основ читательской культуры, законом провоцирования обучением нежелания читать [Первова, 2011; Светловская, 2010; Сильченкова, 2010]. Опора на эти законы позволила сфор-

мулировать не привычные для нас методические рекомендации, основой которых является слово «можно» (можно делать, можно не делать), а совершенно определенные и обязательные к исполнению руководящие указания (их признаки – слова «надо» и «нельзя), руководствуясь которыми, учителя-практики будут обучать детей, не нарушая объективно существующих и не зависящих от воли человека, снова впервые открытых в науке методических законов [Синенко, 2005].

Чтобы мысль эта стала понятной, назовем несколько таких руководящих указаний. Например, *нельзя* обучить ребенка чтению-общению, или творческому чтению, что одно и то же, работая на уроках чтения по хрестоматиям, даже самым лучшим, потому что, чтобы увидеть собеседника, ребенку надо держать в руках книгу определенного объема, доступную, интересную, у которой легко выделить внешние приметы, позволяющие даже неграмотному первокласснику понять, кто, как и о чем будет с ним говорить, если он эту книгу прочитает. Или, например, *надо* на уроках чтения учить ребенка сразу всем читательским действиям, необходимым для возможности думать о мире и о себе. Другими словами, *нельзя*, например, сначала обучить раскодированию текста, а потом грамотного ребенка побуждать обращаться к книгам. И умению видеть в книге собеседника, и желанию самостоятельно говорить с ним, правильно, бегло и выразительно раскодируя текст, и способности максимально – на своем, конечно же, уровне – осознавать обращенную к тебе речь твоего собеседника и реагировать на ее, задавая себе вопросы, переживая и испытывая вызванный литературным произведением чувства, *надо* одновременно. Лишь в этом случае самый вид собеседника и желание говорить с ним станут естественными для ребенка мотивами, чтобы изо всех своих сил и как можно скорее преодолевать трудности техники чтения, с одной стороны, а с другой, – «рыться в книгах», отыскивая для себя тех собеседников, с которыми ты очень хочешь говорить и которых ты хочешь слушать.

Говоря обобщенно, теория формирования личности средствами чтения-общения дает возможность учителю работать творчески, учитывая свои личные предпочтения и особенности, а также специфику и особенности очень непростых современных классов, с которыми ему приходится работать, используя именно современную технологию обучения, которая наработана всей историей русской начальной школы и не противоречит ни науке, о которой идет речь, т.е. ее законам, ни теории формирования типа правильной читательской деятельности, т.е. тем руководящим указаниям, которые представителями этой научной школы детально и поурочно расписаны для каждого года обучения.

Цитируемая литература:

Первова, Г.М. Дискретное чтение как ведущий прием обучения творческому чтению на начальном этапе становления читателя / Г.М. Первова // Начальная школа, 2011. – № 5. – С. 35-39.

Светловская, Н.Н. Обучение чтению и законы формирования читателя / Н.Н. Светловская // Начальная школа, 2003. – №1. – С. 11-18.

Светловская, Н.Н. Как обучать чтению, или Как разорвать замкнутый круг / Н.Н. Светловская, Т.С. Пичеоол // Начальная школа, 2010. - №3. – С. 8-13.

Сильченкова, Л.С. Психология формирования механизма чтения / Л.С. Сильченкова // Начальная школа, 2010. - №7. – С. 74-80.

Синенко, В.П. Обучение грамоте. Теории и концепции первоначального обучения чтению в русской школе: курс лекций: в 3 ч. / В.П. Синенко. – Ч. 1. – Орск: Изд-во ОГТИ, 2005. – С. 23.

Доктор филол. наук Л.М.Шатилова, Н. Айвозян (Орехово-Зуево)
shatilova-79@mail.ru

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

Образование является одной из важных частей культурной системы общества. В наше время требуется создание новейшей компетенции образования и глубочайшее изменение всей системы преподавания. Ее основу составляет идея культурно развитого человека. Если вспомнить традиционное представление о культивировании, то основной задачей системы образования считается данная мысль культивирования, возделывания. Человеку предстоит жить в трудоемких динамически изменяющихся условиях. Из этого можно сделать вывод, что он должен быть вооружен для начала не системой заученных познаний, а мастерством, возможностью изменяться, самообучаться. Человек в ходе социализации и инкультурации обязан овладеть системой навыков, умений, связанных с творчеством, возможностью к обновлению, подключению к новым масштабам информации.

Современный человек обязан быть нацелен на общечеловеческий характер прогрессивной культуры. Это указывает на то, что его производственная работа – работа, которая не попросту подчинена определенным научно-техническим задачам, а имеет общественную значимость. Единое решение проблемы, включающее в себя как научно-технические, но и нравственно-этические, общественные, экологические трудности, ставятся важным для современного работника. Устоявшаяся система образование не в силах радикально поменять образ его мышления.

Новые информационные технологии готовы стать средством, с помощью которого понимание человека обретает новый характер. Для начала умение формовать ситуацию, пуская в дело компьютер, приводит к воспитанию системного мышления, в котором культурные, высоконравственные значения преобладают в сознании и реализации новейших технологий.

Сеть интернет – неповторимая среда для обучения, так как в ней возможно отыскать много аутентичной информации на ту или иную тему, вступить в контакт с носителем языка. При эксплуатации информационно-коммуникативных технологий образование приобретается не только путем действенной переработки информации, но и в процессе активного усвоения социального навыка, в ходе общения с иными людьми, то есть в процессе индивидуальной работы и коллективного взаимодействия.

Следует рассматривать компьютер с позиции социокультурных результатов, научно-технического, общественного, культурного действия на понимание, как отдельного человека, так и всего общества. Данная ситуация была зафиксирована в надлежащих документах. «Учитель обязан отчетливо воспринимать, с какой целью он обращается к компьютеру – для усвоения идей информатики или же для усвоения познаний, имеющих отношение к иным дисциплинам. От сего важным образом находится в зависимости, как расценивать приобретенные учениками знания» [Л.А.Подопригорова, 2003].

Прогрессивная компетенция обучения немецкому языку подразумевает расширение предметной стороны содержания обучения в итоге подключения в него, не считая классических компонентов в виде средств обучения и создаваемой в итоге овладения этими способами работы общения, еще и культуры как навыка носителя языка, материализованного в облике устных и письменных слов. Таким образом культура становится в один строй с такими ведущими объектами обучения, как речь, речевая работа, язык. Следствием овладения языком в представленном случае становится социокультурная компетенция школьников [Л.М.Шатилова, Н.М.Леонова, 2018].

Компьютерная протекция обязана быть одним из компонентов учебного процесса и использоваться там, где это надлежаще. Поэтому во время разработки занятий на базе информационно-коммуникативных технологий следует учитывать:

– для исследования каких вопросов требуется применение ИКТ;

– какие дидактические задачи действенно решаются с внедрением ИКТ;

– какие программные способы следует применить для разработки и проведения компьютерного задания;

– какие подготовительные умения и способности работы на компьютере обязаны быть сформированы у учащихся;

– структуры и пути занятия с привлечением ИКТ.

Сравнительно структуры и путей занятия первым делом необходимо:

– квалифицировать цели и задачи такового занятия;

– детально выучить и просмотреть ресурсы важные для применения;

– скомпоновать план занятия и расписать по пунктам ход работы;

– сосредоточиться на организационных моментах

– обдумать и скомпоновать глоссарий высказываний и определений компьютерной тематики на немецком языке.

Впоследствии этого необходимо принять решение, для каких целей необходимо применение сервисов и служб Интернета и какие методические задачи преследуются. Важно отобрать Интернет-ресурсы и характер действий: обсуждение вопроса, анализ, выполнение on-line упражнений, контроль домашнего задания.

Можно отметить ряд видов организации занятий, имеющие все шансы на разработку с внедрением ИКТ:

1. Экскурсия по веб-сайтам, подключение аутентичных материалов сети (звуковых, текстовых) в оглавление занятия.

2. Видео-, телеконференции, дозволяющие представить свою точку зрения на конкретную тему, а так же узнать мнение сверстников из любой точки мира.

3. Чаты: применяются, зачастую для получения информации от представителей различных стран по дискутирующей теме.

4. Проектные поручения.

5. Частичное подключение Интернет-ресурсов в структуру занятий.

Таким образом, социокультурный взгляд на новые информационные технологии обучения означает, собственно, что взаимодействие и взаимовлияние человека и компьютера нужно рассматривать как причину культуры. Информационную культуру возможно образовать, если индивидум с поддержкой компьютера интенсивно превращается в субъект культуры, ее ключевого деятеля.

Информационная цивилизация – это современный уровень изучения новых информационных технологий, представляющий собой осмысление и преобразование мира. Информатизация образования, словно социокультурный парадокс, реализовывается в рамках целостного процесса создания информационного общества. Информационное общество – общество, в котором информация обретает новейший смысл.

Специфичность предмета «Иностранный язык» содержится в том, собственно, что основным элементом содержания обучения иностранному языку считаются не основы наук, а методы работы – обучение с разнообразным видом речевых работ: чтению, говорению, аудированию, письму. А в соотношении с психологической концепцией деятельности обучение тому или иному виду работы совершается в процессе ее реализации и действий, связанных с ней. Вследствие этого для обучения учащихся тем или иным видам работы требуется предоставить практику в том виде речевой деятельности, которой он в текущий момент времени овладевает. Применяя компьютерные технологии при обучении аудированию, у каждого учащегося есть возможность прослушать иноязычную речь. При обучении говорению каждый учащийся имеет возможность проговорить фразы в микрофон. При обучении письму ученики могут упражняться над поиском слов в предложении или же текстах, разгадывать кроссворды, выполнять упражнения в игровой форме, писать письма.

Главной целью обучения немецкому языку является формирование коммуникативной компетенции, а все другие цели (развивающая, образовательная, воспитательная) реализуются в процессе осуществления данной ключевой цели. Коммуникативная компетенция в современном восприятии учитывает развитие способности к межкультурному взаимодействию. На сегодняшний день как раз данная задача считается наиболее востребованной. В том случае, если дальнейшая жизнь не будет связана с немецким языком, использование компьютерных технологий будет нужным в любой специальности, а тем более, использование глобальной сети Интернет с целью получения и передачи информации.

Применяя информационные ресурсы компьютерных технологий для формирования коммуникативной компетенции, есть возможность более эффективно упорядочить весь ряд дидактических задач, а именно:

– формирование навыков и умений чтения, применяя материалы сети Интернет различной степени сложности;

– улучшение способностей аудирования на базе аутентичных высказываний сети Интернет;

– улучшения монологического и дидактического выражений на базе новейших материалов;

– улучшение способностей письменной речи;

– пополнение словарного запаса слов как активного, так и пассивного;

– знакомство с культурными знаниями;

– образование устойчивой мотивации иноязычной работы студентов на базе периодического применения «живых» материалов.

Литература

Подопригорова Л. А. Использование Интернета в обучении иностранным языкам//Иностр. языки в школе. 2003. № 5. с. 25-30.

Шатилова Л.М., Леонова Н.М. Формирование социокультурной компетенции на уроках иностранного языка// Гуманитарное образование в экономическом вузе: Материалы VI Международной научно-практической интернет-конференции. Москва: Издательство: Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, 2018. с. 87-88.

Доктор филол. наук Л.М.Шатилова, Н.М.Чапыева (Орехово-Зуево)
shatilova-79@mail.ru

РОЛЬ И ПРОБЛЕМА МОТИВАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Мотивация на сегодняшний день играет важнейшую роль в жизни каждого человека, особенно в жизни ученика. Мотивация касается всех сфер деятельности человека: бытовой, поведенческой, когнитивной и, конечно же, учебной, также она определяет продуктивность учебной деятельности и является ее органической составляющей.

Понятие "мотивация" пришло в методику и дидактику из области психологии. Психологи определяют мотивацию как совокупность причин, психологически объясняющих поведение человека. Мотивация представляет энергетическую сторону и направленность поведения. Она определяет выбор человека, придает ему сил и настойчивости, делает его поведение целесообразным [2, 3].

Мотивация – это всегда результат взаимодействия человека и ситуации, которые влияют на степень его стремления и активности. Мотивация всегда эмоционально насыщена.

Существует огромное число разнообразных теорий мотивации: теории инстинктов, когнитивные теории, теория когнитивного диссонанса и т.д. Данной проблемой занимались многие ученые, такие как З. Фрейд, У. Макдауголл, А. Маслоу, Д. Аткинсон и многие другие (большинство из них были разработаны во второй половине XIX начале XX в.).

На сегодняшний день многие психологи, педагоги, методисты сошлись во мнении, что качество выполнения деятельности и ее результат зависят, прежде всего, от побуждения и потребностей индивида, его мотивации; именно мотивация вызывает целенаправленную активность, которая определят выбор средств и приемов, прежде всего, для достижения целей. Мотивация является основным и самым главным "запускным механизмом" [2]. Питает и поддерживает мотивацию осязаемый, реальный, этапный и конечный успех. Если успеха нет, то мотивация угасает, падает и это, конечно же, негативно сказывается на выполнении деятельности.

Проблема мотивации при изучении иностранного языка особо остро стоит сейчас именно в средней школе. Многие исследователи изучают сегодня этот вопрос. И все из них пришли к выводу о снижении мотивации от класса к классу, это подтверждается также данными исследования. Также они отмечают, что в самом начале изучения иностранного языка у учеников присутствует высокая мотивация для его изучения. Они хотят учить новые слова, изучать правила, узнавать различные страноведческие факты, говорить со сверстниками на изучаемом языке, читать литературу, смотреть фильмы. Школьникам интересен тот факт, что они могут разговаривать сразу на двух языках. Но как только начинается сам процесс овладения языком, у многих из них пропадает интерес, они разочаровываются. Ведь весь процесс изучения иностранного языка предполагает накопительный эффект, то есть, при изучении языка, школьники могут столкнуться с различными трудностями, препятствиями. В результате у школьников постепенно уменьшается мотивация, исчезает активность, снижается успеваемость в целом, а снижение успеваемости, в свою очередь, еще более негативно влияет на мотивацию.

Расценивая мотивацию как важнейшую часть процесса овладения иностранным языком, которая обеспечивает его результативность, нужно иметь в виду следующее: мотивация – это сторона субъективного мира ученика, она определяется его собственными побуждениями и пристрастиями, которые соответствуют потребностями. Отсюда все трудности вызова мотивации со стороны. Учитель может лишь опосредованно повлиять на нее, создавая предпосылки и формируя основания, на базе которых у учащихся возникает личная заинтересованность в работе. Но полностью влиять на ученика учитель не может.

Если учитель встанет на место ученика, если у него получится перевоплотиться в него, тем самым у него лучше получится повлиять на повышение процесса мотивации. Он сможет узнать мотивы деятельности ученика, а также изнутри развивать и корректировать их.

Важнейшим условием такого мысленного перевоплощения в ученика является отличное знание своих учащихся. Учитель должен также представлять себе весь арсенал мотивационных средств, все типы и подтипы мотивации и их резервы. Тогда можно будет точно соотнести содержание учебного процесса на всем его протяжении с соответствующими типами мотивации, т.е. создать стойкую сопутствующую мотивацию, гарантирующую прогресс в овладении иностранным языком.

При этом также необходимо знание всех видов мотивации, чтобы можно было воздействовать на своих учащихся, а также создать такие условия, при которых у учеников естественным образом бы произошел процесс повышения мотивации. Психологи установили многообразие мотивационной сферы человека, а также отметили ее сложную структуру. Во-первых, на нее могут оказывать влияние социальные мотивы, которые определяются потребностями общества; в совокупности они составляют внешнюю мотивацию, которая возникает в двух разновидностях: как широкая социальная мотивация и как узколичная мотивация. Во-вторых, на мотивационно-побудительную сферу человека может воздействовать и характер его деятельности. Такая мотивация носит название внутренней мотивации; ее подвидом является мотивация успешности. Как внешняя, так и внутренняя мотивации могут носить как положительный, так и отрицательный характер; в этих случаях принято говорить о положительной и отрицательной мотивации. Существуют, наконец, и такие разновидности мотивации, как дальняя и близкая (актуальная). Внутренняя мотивация имеет следующие разновидности относительно к изучению иностранного языка: коммуникативная, лингвопознавательная и инструментальная [2, 3].

В течение всего процесса обучения у школьника должна присутствовать положительная мотивация, которая направлена на достижение успеха и всех целей. При этом определяющей является внутренняя мотивация, на нее влияют внешние факторы, такие как учителя, родители, процесс обучения.

При обучении иностранному языку учителю необходимо знать психологические, возрастные, личностные, индивидуальные особенности своих учеников и в соответствии с этим строить обучение, применять свое мастерство. Но также не обойтись без применения вспомогательных методов, средств обучения, которые могут заинтересовать учащихся и повысить мотивацию при обучении иностранному языку.

Литература

1. Ершова О.В. Использование потенциала мультимедийной презентации в педагогическом взаимодействии // Образование и наука. 2016. № 5 (134). С. 176-193.

2. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. 222 с.

3. Немов Р.С. Психология. – М.: Владос, 2008. 640 с.

4. Современные образовательные технологии. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/nemetskiy-yazyk/library/2014/09/03/sovremennye-obrazovatelnye-tekhnologii

5. Шатилова Л.М., Леонова Н.М. Формирование социокультурной компетенции на уроках иностранного языка // Гуманитарное образование в экономическом вузе: Материалы VI Международной научно-практической интернет-конференции. Москва: Издательство: Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, 2018. с. 87-88.

Докт. филол. н. Т.А. Янссен-Фесенко (Ольденбург, Германия),
канд. филол. наук С.Л. Фесенко (Санкт-Петербург)
tafessenko@rambler.ru

МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ «КОД КОММУНИКАЦИИ» КАК БАЗОВЫЙ КОНСТРУКТ ВЕРБАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Межкультурные контакты стали нормой нашей повседневной жизни поскольку мы живем в межкультурном «измерении», и понятия «толерантность», «культурная идентичность», «интеграция» являются неотъемлемой частью нашей повседневности, что указывает на актуальность нашей работы.

Межкультурная коммуникация стала такой же реальностью, как и интракультурная. Какие условия необходимы для успешного межкультурного сближения? Собственный опыт позволяет нам заметить в этой связи, что межкультурное понимание и межкультурное сближение не могут быть гарантированы ни «рудиментными» языковыми навыками, ни искусственной толерантностью. Определенный успех межкультурной коммуникации обеспечивает, прежде всего, корректный выбор *межкультурного «кода коммуникации».*

Формирование межкультурного «кода коммуникации» с опорой на толерантное вербальное мышление составляет одну из важнейших задач современной межкультурной лингводидактики, что обусловлено, прежде всего, как сменой приоритетов в лингводидактике и перемещением «чужого» из «культурного объекта» в «культурный субъект», так и воспитанием у членов лингвокультурного сообщества (путем внедрения в их сознание) основ межкультурной толерантности, поскольку общество, лишенное такого качества, в принципе не может претендовать на статус современного общества, привлекательного как для носителей данной культуры, так и для представителей других культур. Современная педагогика не мыслима без акцентирования достижений смежных наук (например, когнитивной лингвистики, психолингвистики, социолингвистики, прагматики, межкультурной коммуникации, а также психологии, философии, герменевтики и др.).

Как известно, каждый индивид по-разному ориентируется в чужом лингвокультурном пространстве, формируя свою модель данного пространства и руководствуясь при этом «рекомендациями» собственного (также вербального) мышления и когнитивной базы. Иногда данное «путешествие» может сопровождаться определенными сбоями и неудобствами, обусловленными отсутствием или недостатком языковых знаний или знаний существующих реалий.

Как показывают наши исследования, успех формирования такого «кода коммуникации» обеспечивают, в первую очередь, такие долгосрочные процессуально-когнитивные компоненты, как:

1) Накопление (контролируемых) знаний чужой лингвокультуры;

2) Селективное признание различий в мировоззрениях носителей разных лингвокультур;

3) Селективное понимание и акцептирование чужой лингвокультуры при одновременном доверии к ее определенным элементам;

4) Интерпретация иностранного языка и культуры на базе родного языка и элементов родной культуры;

5) Интеграция в чужую культуру, способность использовать коды общения как в чужой, так и в родной лингвокультурной среде.

Толерантность, как показывает наш опыт, необходима прежде всего преподавателю, поскольку овладение межкультурным кодом общения и межкультурной компетенцией носит зачастую длительный период. С целью формирования у обучаемых межкультурного «кода коммуникации» преподавателю при организации учебных занятий необходимо принимать во внимание следующие дискурсивные установки:

1) Выбор определенных конститутивных жанров для носителей различных культур;

2) Тактичное бращение с табуированными темами и проблемами;

3) Внимательный отбор дискуссионных тем;

4) Детальный выбор коммуникативных стилей и регистров;

5) Учет «эллиптической» степени в языке и др.

Любопытным представляется в данной связи отсутствие необходимости формирования новой культурной идентичности у обучаемых, ибо культуры/лингвокультуры реципируются как «герметичные» системы, чей контакт обнаруживает существующие между ними дифференции; конципирование и преодоление данных дифференций является важной концептуальной составляющей овладения корректным межкультурным «кодом коммуникации», что обусловлено формированием новых структур вербального мышления как когнитивного контекста данного процесса.

Литература

Фесенко Т.А. Ментальный лексикон: проблемы структуры и репрезентации // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2005. – № 3. – С. 102-109.

Янссен-Фесенко Т.А., Фесенко С.Л. «В начале было Слово...» или о роли индивидуального концептуального пространства в лингво-культурном контексте//Взаимодействие языка и культуры: проблемы лингвокультурологии и прагмалингвистики. Коллективная монография, вып. 2. Тамбов: ТГУ, 2013, С. 279-295

ИССЛЕДОВАНИЕ ЯЗЫКА И МЫШЛЕНИЯ ПОЭТА И ПИСАТЕЛЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ РЕЧИ

Студ. И.А.Белова (Орехово-Зуево)

СФОРМИРОВАННОСТЬ УСТАНОВОК ФИЗИЧЕСКОГО УРОВНЯ И ИХ ОТРАЖЕНИЕ В ОБЪЁМЕ ПРОЗАИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

(На материале биографии М.Ю. Лермонтова)

В какую группу писателей входит М.Ю.Лермонтов, – в число тех, кто характеризуется большим объёмом прозаических произведений, или тех, кто тяготеет к малой прозаической форме?

Для ответа на первый поставленных вопрос была использована методика, предложенная в статье А.В.Пузырёва, М.А.Андреенко и А.Григорян [А.В.Пузырёв и др., 2015а]. Книги писателя были взяты в Интернете и скачаны в формате DOC. С помощью автоматической функции в программе Microsoft Word были подсчитаны количество страниц (А4) и количество слов в каждом произведении. Все скачанные тексты были переведены в один шрифт (Times New Roman) и кегль (12). Было подсчитано также среднее арифметическое значение количества страниц и слов в текстах указанного писателя. Поскольку к анализу привлекались произведения заведомо разных жанров (рассказы, очерки, романы), другие статистические методики – в силу очевидности неоднородности выборок – не использовались. Результаты наблюдений сведены в таблице 1:

Табл. 1. Объём прозаических произведений М.Ю.Лермонтова

Произведение	Количество страниц в А4	Кол-во слов в произведении
«Кавказец» (очерк)	2	1032
«Княгиня Лиговская»	37	19499
«Я хочу рассказать вам» (очерк)	3	1207
«Штосс»	10	4759
«Вадим»	58	32230
«Панорама Москвы»	4	1822
«Герой нашего времени»	76	41580
Среднее арифметическое значение	27,1	66489

Полученные результаты позволяют утверждать, что М.Лермонтов как писатель-прозаик входит в группу писателей, тяготеющих к малой прозаической форме (таких, как Н.Гоголь, И.Тургенев, А.Чехов, А.Куприн, И.Бунин). Но тяготение к малой прозаической форме, как ранее было указано в статье [А.В.Пузырёв и др., 2015а, с. 89], может свидетельствовать о том, что Миша Лермонтов в самом раннем детстве недополучил любви и обожания со стороны

родных и близких. Таким образом, на физическом уровне в возрасте до 2 лет М.Ю. Лермонтов сформировал установку «не жить». Рассмотрим подробнее физические установки писателя.

Общая ситуация развития любого человека заключается в том, что самым важным периодом для формирования личности (и её установок) является начало жизни, с момента рождения до 1,5 – 2 лет. Именно в это время закладывается базовое доверие к окружающему миру или, напротив, глубокое недоверие к нему. Младенчество – это сензитивный период ***для формирования установок физического уровня*** – жить или умереть. «Ребёнку должно быть сообщено основное чувство, что мир хорош» [Б.Ливехуд, 2000, с. 145]. С одной стороны, «ребёнок вначале не выделяет даже своего тела из окружающего мира вещей», а с другой, «у ребёнка уже на 2-м мес. появляются далее всё развивающиеся и усложняющиеся специфические реакции социального характера (на человеческий голос, на выражение человеческого лица), активный поиск контакта с другим человеком…» [Л.С.Выготский, 1984, с. 305, 316-317]. Как формулирует Э.Эриксон, именно в это время, время младенчества, закладывается фундаментальное стремление к жизни или стремление к смерти [см.: Л.Д.Столяренко, 2000, с. 120]. Постоянное общение с матерью является главным фактором формирования установок жизнеутверждающего или разрушительного характера. Базовое доверие к миру проявляется в лёгкости кормления, хорошем сне ребёнка, нормальной работе кишечника, умении ребёнка ждать мать. Если же мать тревожна, невротична, а обстановка в семье напряжена и ребёнку не уделяют достаточного внимания, то формируется базовое недоверие к миру, устойчивый пессимизм, а психическое развитие ребёнка резко замедляется.

Именно в это время формируются следующие качества личности (см. табл. 2):

Табл. 2 – Признаки установок физического уровня

Физические установки	
Жить	**Умереть**
1) доверяющий миру, сильный	1) не доверяющий миру, слабый
2) оптимистичный, весёлый, жизнерадостный	2) пессимистичный, грустный, тяжёлый
3) энергичный, резвый, жизнерадостный, характеризующийся избытком энергии	3) неэнергичный, безжизненный, вялый, характеризующийся недостатком (энергии)
4) живой, здоровый (обладающий здоровьем), нормальный, плодовитый, многодетный, долго живший	4) мёртвый, больной (страдающий какой-либо болезнью), болезненный, бесплодный, малодетный, мало живший
5) красивый	5) некрасивый, уродливый, безобразный

Какое отношение сказанное имеет отношение к Михаилу Юрьевичу Лермонтову? Имеющиеся сведения позволяют утверждать, что у М. Ю. Лермонтова в возрасте до 2 лет была сформирована на физическом уровне социально-

психологическая установка «умереть». Проявлением этой психологической установки стало формирование таких качеств, как: **недоверие миру, пессимистичность, недостаточность энергии, болезненность, уродливость.**

Имеющиеся сведения позволяют предполагать, что М. Ю. Лермонтов в возрасте до 2 лет сформировал психологическую установку **«умереть»**.

Миша Лермонтов не мог сформировать ***фундаментальное доверие к миру*** хотя бы потому, что жил в неполной семье, под опекой бабушки, без отца и матери. В.П.Авенариус пишет: «Всегда нервная, хрупкая здоровьем, молодая мать будущего поэта, Марья Михайловна, далеко не была счастлива с мужем. Её находили часто в слезах, и единственным её утешением было фортепьяно, за которым она сидела по часам с малюткой своим на коленях. Играя, она плакала, и унаследовавший её нервность ребёнок плакал вместе с нею. Не было мальчику и трёх лет, как бедная мать скончалась от злой чахотки (24 февраля 1817 г.). Отец, давно не ладивший с тёщей, вскоре после похорон жены укатил навсегда из Тархан, оставив маленького сына временно на руках старушки-бабушки, которая как женщина, и притом с большими средствами, естественно, лучше бесприютного вдовца-отца могла воспитать ребёнка.

Когда маленький Мишель стал подрастать, отец неоднократно требовал у тёщи возвращения ему сына; но Арсеньева и слышать об этом не хотела, и свидания между отцом и сыном происходили только изредка и урывками» [В.П.Авенариус, 1914, с. 10-12].

В связи с фундаментальным недоверием к жизни маленький Мишель отличался ***пессимистичностью***, затем отразившейся в его творчестве и неоднократно отмечавшейся многими биографами и критиками: «Лермонтов как поэт, явно недовольный жизнью, давно причислен к пессимистам» [С.А.Андреевский, 2002, с. 368]; «Лермонтов пессимист в такой же степени, как и Шопенгауэр» [И.Р.Эйгес, 2002, с. 533] и мн. др.

В возрасте до двух лет Миша Лермонтов характеризовался ***вялостью*** и ***болезненностью***: «Телосложения маленький Лермонтов был довольно слабого, косолап и ростом мал» [В.П.Авенариус, 1914, с. 14]. Внешность Лермонтова была для него источником многих переживаний: как рассказывала одна его хорошая знакомая (Сушкова-Хвостова), «смолоду его грызла мысль, что он дурен, нескладен, незнатного происхождения, и в минуты увлечения он признавался мне не раз, как бы хотелось ему попасть в люди, а главное – никому в этом не быть обязану, кроме самого себя» [В.П.Авенариус, 1914, с. 18].

О ***нездоровье*** мальчика в младенческие годы пишет и А.М.Скабичевский: «А здоровье мальчика действительно могло внушать опасения: очевидно, он от матери наследовал крайнее худосочие, был ребёнок и золотушный, и рахитичный, вечно покрытый то сыпью, то мокрыми струпьями, так что рубашка прилипала к его телу. Кривизна ног, составлявшая впоследствии источник сокрушений Лермонтова при его претензии на роль женского сердцееда и приравнивавшая его несколько в этом отношении к колченогому Байрону, была прямым следствием английской болезни».

Всё сказанное (и другие имеющиеся данные) подтверждает наличие сформированной в самом раннем детстве (до 2-х лет) маленьким Мишелем Лермон-

товым фундаментальной установки **умереть**. Но это не помешало писателю реализовать свой талант, раскрыться и стать одним из известнейших великих людей своего времени.

Цитируемая литература

Авенариус В.П. М.Ю. Лермонтов: биографический очерк : с 12 портретами и рисунками / В.П. Авенариус. – СПб : Изд-во книжного магазина П.Б. Луковникова, 1914. – 63 с.: ил., портр.

Андреевский С.А. Лермонтов // М. Ю. Лермонтов: pro et contra / Сост. В.М.Маркович, Г.Е.Потапова, коммент. Г.Е.Потаповой и Н.Ю.Заварзиной. – СПб.: РХГИ, 2002. (Русский путь). Т. 1. С. 352-369.

Выготский Л. С. Детская психология // Л.С.Выготский. Собрание сочинений : В 6-ти т. Т. 4 / Под ред. Д.Б.Эльконина. М. : Педагогика, 1984. – 432 с., ил. – (Академия пед.наук СССР).

Вырыпаев П.А. Лермонтов: Новые материалы к биографии. – Саратов: Приволжское кн. изд-во, 1976. – 160 с.

Коптева, Н. В. Карта возрастов : Психическое и личностное развитие от 0 до 18 лет. В помощь родителям и учителям. – Пермь : ГКОН-ЗУУНЦ, 1996. – 18 с.

Лермонтов М. Ю. в воспоминаниях современников. / Редкол.: В. Вацуро, Н. Гей, Г. Елизаветина и др.; Сост., подгот. текста и коммент. М. Гиллельсона и О. Миллер; Вступ. статья М. Гиллельсона. – М.: Худож. лит., 1989. – 672 с. (Литературные мемуары).

Ливехуд, Б. Ход жизни человека // Психология возрастных кризисов : Хрестоматия / сост. К.В.Сельченок. – Мн. : Харвест, 2000. – С. 142-194.

Пузырёв А.В. Детство известных писателей и объём их произведений // Язык и мышление: Психологические и лингвистические аспекты: Материалы XV-й Международной научной конференции (Орехово-Зуево, 13-15 мая 2015 г.) / Отв. ред. проф. А.В. Пузырёв. М.: Ин-т языкознания РАН, Институт русского языка РАН; Орехово-Зуево: ГОУ ВО МО «Московский государственный областной гуманитарный институт», 2015а (в соавт.: М.Андреенко, А.Григорян). С. 77-91.

Пузырёв А.В. Установка *болеть* как социально-психологическое явление: Автореферат … канд. психол. наук / спец. 19.00.05 – социальная психология (психологические науки). – М. : МГОУ, 2015б. 25 с.

Скабичевский А.М. М.Ю.Лермонтов . Его жизнь и литературная деятельность : Биографический очерк [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://dugward.ru/library/lermontov-gzl.html#vtor

Соловьёв Вл. С. Лермонтов // М. Ю. Лермонтов: pro et contra / Сост. В. М. Маркович, Г. Е. Потапова, коммент. Г. Е. Потаповой и Н. Ю. Заварзиной. – СПб. : РХГИ, 2002. (Русский путь). Т. 1. С. 381-398.

Столяренко, Л. Д. Педагогическая психология. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. – 544 с. – (Серия «Учебники и учебные пособия»).

Тиран А. Ф. Из записок // М. Ю. Лермонтов в воспоминаниях современников. – М.: Худож. лит., 1989. – С. 149-153.

Толстая Т.Н. Детство М.Ю.Лермонтова. – Изд. 3-е. – М. : Детская литература, 1964. – 400 с. – Электронный ресурс: http://e-libra.ru/read/223657-detstvo-lermontova.html

Эйгес И.Р. О Лермонтове (К метафизике сновидения) // М. Ю. Лермонтов: pro et contra / Сост. В. М. Маркович, Г. Е. Потапова, коммент. Г. Е. Потаповой и Н. Ю. Заварзиной. – СПб.: РХГИ, 2002. (Русский путь). Т. 1. С. 352-534.

Студ. В.А. Воробьев (Москва)
q.h.f@yandex.ru

МОТИВ РАСКОЛА В ЯЗЫКЕ И ПОЭТИЧЕСКОМ СОЗНАНИИ Н. ЗАБОЛОЦКОГО

Образная система поэта, его мифология часто формируются под воздействием травматического опыта, как индивидуального, так и социального. Поэтическое сознание и поэтическая судьба связаны между собой накрепко. Жизнь Николая Заболоцкого была путем духовных исканий и тяжелейших потрясений. Удары судьбы поэт стремился превратить в источник созидания. В настоящей работе мы предлагаем рассмотреть один из устойчивых мотивов поэзии Николая Заболоцкого, на который прежде не обращалось пристального внимания. Это мотив раскола и раскалываемого неба. Наша гипотеза заключается в том, что активность лексико-семантических полей раскола и разрыва в языке Заболоцкого обусловлена симбиозом разрушения и созидания, а также двоемирия как принципами художественного мышления поэта.

Лексические ряды, объединенные семантикой и морфологией раскола и разрыва, представляют в творчестве Заболоцкого одно из центральных событий космогонического мифа, находящее воплощение в индоевропейской, шумерской и библейской мифологиях, связывающих момент сотворения мира с разделением единой тверди надвое, в результате чего образуется со- и противопоставление неба и земли. У Заболоцкого речь идёт как правило о расколе надвое, не на несколько частей, а на две (хотя из этого правила есть отдельные исключения).

Первое упоминание раскола, разлома, разрыва и связанных с ними мотивов находим уже в первой поэтической книге – «Столбцы», а на передний план этот мотивный ряд выходит в поэме «Торжество Земледелия» (гл. 2 – «Страдания животных»): *Казалось, – **прорван мир двойной**, / И за **обломком тканей плотных** / Простор открылся голубой.* Это первая редакция поэмы, напечатанная в журнале «Звезда» за 1933 г. Во второй редакции этих строк в авторском своде 1952 г. мотив раскола еще более подчеркнут, будучи усилен заменой причастия *прорван* на глагол *раскололся*: *Как дети хмурые страданья, / Толпой теснилися воспоминанья // В мозгу настойчивых животных, / И **раскололся мир двойной**, / И за **обломком тканей плотных** / Простор открылся голубой.* Вполне вероятно, что это усиление связано с пережитыми поэтом физическими и психологическими страданиями в период его

заключения, пыток в 1938 году и дальнейшей ссылки, описанных им в «Истории моего заключения». Раскол мира сопряжен здесь с переживанием раскола сознания. Вместе с тем раскол у Заболоцкого – это не только разрушительный, но и созидательный поворот.

Образы разрыва, раскола и обломков в связи с картиной двоемирия на протяжении творчества поэта встречаются постоянно. Ср. в гл. 4 – «Битва с предками»: *Ветры, бейте в крепкий молот, / Сосны, бейте прямо в печень, / Чтобы,* ***надвое расколот****, / Был бродяга изувечен!*. В той же главе: *В это время дуб, встревожен, /* ***Раскололся****. В это время / Волк пронёсся, огорошен, / Защищая лапой темя.*

В стихотворении «Засуха» 1936 г: *Как страшен ты, костлявый мир цветов, / Сожженных венчиков,* ***расколотых листов****...»,* где можно увидеть образную параллель с «Автомобилем» В. Ходасевича, подкрепленную фонетической ассоциацией. У Ходасевича: *Здесь мир стоял, простой и целый, / Но с той поры, как ездит тот,/ В душе и в мире есть пробелы,/ Как бы от пролитых* ***кислот****.* У Заболоцкого: *Как страшен ты,* ***костля****вый мир цветов, / Сожженных венчиков,* **ра*ско*лот***ых листов...» (Принцип фоносиллабической разметки см. в Векшин Г. В.*, [Метафония в звуковом повторе (к поэтической морфологии слова)] // Новое литературное обозрение. 2008. №90. С. 229–250.)

В 1946 году после ссылки Заболоцкий возвращается в литературу с великолепной стихотворной подборкой, из которой многие тексты прочно закрепились в фонде русской классической литературы. Одно из стихотворений 1946 года – «Гроза»: *А она над водой, над просторами круга земного, / Удивленная, смотрит в дивном блеске своей наготы. / И, играя громами, в белом облаке катится слово, / И сияющий дождь на счастливые рвется цветы.* Первая строка редактируется автором несколько раз. Автограф 03.05.46 свидетельствует о том, что за этим текстом стоит предшествующий слой: *А она над водой, над* ***обломками круга земного***, а внизу страницы того же черновика записано: *А она над* ***расколотым озером****, над* ***обломками круга земного*** (Варианты см. в Н. Заболоцкий., [Полное собрание стихотворений и поэм. Избранные переводы] / Вступительная статья Е. В. Степанян. / Составление, подготовка текста, хронологическая канва и примечания Н. Н. Заболоцкого. – СПб.: Академический проект, 2002 год – 768 с.). Эти варианты свидетельствуют об усилении раскола и стремлении к его созидательному преодолению в поэтическом мире Николая Заболоцкого после возвращения из ссылки. Состояние расколотости у Заболоцкого в позднем творчестве переживают самые разные объекты – от *листьев* в «Засухе» до *ада* в поэме «Творцы дорог» 1947 г: *Из недр вселенной ад поднялся Дантов / И, грохнув наземь,* ***раскололся*** *вдруг.* В 1954 году, в стихотворении «Возвращение с работы» в связи с расколом вновь появляется образ грозы: *Удары* ***мол****нии сквозь слёзы /* ***Ломали небо на куски****.* Ср. в переводе из Гр. Абашидзе («Ушба»): *И цельной казалась она, высока, / Хоть* ***надвое был ее купол расколот****.*

Образ расколотого на куски неба отсылает нас к мифологии и фольклору (ср. русскую пословицу *Всё на свете корытом покрыто*), а также нескольким

пушкинским контекстам, в частности «Подражаниям Корану» и «Сказке о рыбаке и рыбке», с её расколотым корытом – небесной твердью, разломленной под ударами судьбы.

Асп. Ю.А. Панькина (Москва),
докт. филол. н., к. пс. н. В.П. Белянин (Торонто, Канада)
juliana_100@mail.ru ; psyling@gmail.com

ПЕРЕВОДНОЕ ПОЭТИЧЕСКОЕ ПРОИЗВЕДЕНИЕ В ТЕРМИНАХ КОНЦЕПЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-СМЫСЛОВОЙ ДОМИНАНТЫ ТЕКСТА

Тексты функционируют не только в той культуре, где они возникли, но и в культурах языков, на которые они переводятся, получая новые «жизни». Профессиональный межъязыковой художественный перевод, как известно, является основным способом вербального межкультурного трансфера литературного произведения. Несомненно, что при переводе всегда имеют место семантические сдвиги, прежде всего, объективного языкового и культурологического / идеологического порядка. Однако, мы предполагаем также, что переводчик как личность может привносить в перевод и смещения субъективного плана.

Мы попытались провести психолингвистический анализ разных сдвигов, которые возникли в переведённом тексте в сопоставлении с подлинником. И мы предполагаем, что такой анализ позволит получить информацию о субъективных факторах, влияющих на перевод.

В нашем исследовании мы обратились к переводной поэзии на примере Сонета 66 У. Шекспира и попытались отследить особую структуру профессиональной языковой личности переводчика поэтических текстов.

В русском дискурсивном пространстве есть немало переводчиков, которых можно по праву назвать элитарными языковыми личностями. Одной из таких фигур является Б.Л. Пастернак. Мы не будем давать никаких оценок эстетическим достоинствам его творческой деятельности в области поэтического перевода. Нашей задачей был сопоставительный анализ его перевода с подлинником в свете теории эмоционально-смысловой доминанты [Белянин, 1992; Белянин, 2000].

Эмоционально-смысловая доминанта определяется как организующий центр художественного текста, в котором выражается определённый тип личности акцентуированного типа и который является основой сюжета, содержания, структуры текста, синтаксиса, системы образов и метафор и в целом стиля художественного текста.

Проведённый анализ показывает, что Сонет 66 нельзя безоговорочно отнести к какой-то одной доминанте – здесь наличествуют маркеры разных доминант. Оригинальный текст сонета состоит из 89 слов, однако для определения эмоционально-смысловой доминанты мы условно разделим сонет на коммуникативно-значимые цельные единицы. Членение производится следующим образом: если в тексте имеется идиома, предложный оборот, фразовый глагол или инфинитив с частицей *to*, то они считаются за отдельную единицу. Таким образом, мы получили 63 коммуникативно-значимые цельные единицы, 21 из кото-

рых отражают «печальную» доминанту, 20 – «тёмную», 19 – «светлую», 2 – «красивую» и 1 – весёлую». Получается, что сонет 66 можно охарактеризовать как «печально-тёмно-светлый».

Ряд русских критиков называет его (Сонет 66) «гармоничным» [Аникст 1960], мы видим, что это справедливо и для взаимодействия трёх представленных в нём доминант. Что же касается переводчиков, то они могут либо сохранять эту гармонию, либо «вытягивать» одну из этих трёх доминантных «нитей», либо искажать «доминантный строй» подлинника, например, активно привнося в перевод отсутствующую в оригинале доминанту другого типа текста.

Текст перевода Б.Л. Пастернака содержит 79 слов – на 10 меньше, чем оригинал, которые мы условно распределили на 58 коммуникативно-значимых единиц, из них 30 – «тёмных», 17 – «печальных», 9 – «светлых», 2 – «красивых», 0 – «весёлых».

Как можно видеть по приведённым числовым данным, в своём эквиметрическом переводе шекспировского Сонета 66 Б.Л. Пастернак сильно «вытягивает нить» доминанты «тёмного» текста, увеличивая её присутствие в тексте в полтора раза, и практически вдвое снижает выделенность «светлой» доминанты. «Печальная» доминанта при этом совсем незначительно снижается относительно подлинника, чем можно пренебречь, посчитав, что переводчик оставляет её практически в равном подлиннику количестве. Это можно объяснить поразному, однако мы полагаем, что причиной является то, что доминанта «печального» текста является осевой для подлинника, на что опосредованно указывает А.А. Аникст [Аникст 1960]. Следовательно, её нельзя не перенести в текст перевода. А вот факт заметного усиления «тёмной» и ослабления «светлой» доминант отражает личностные особенности самого переводчика, самого Бориса Пастернака.

Подводя итог, следует добавить, что усиление «тёмной» доминанты является закономерностью для Б.Л. Пастернака как переводчика [Панькина, Белянин, 2017, с. 24-27]**.**

Студ. О.В.Филимонова (Орехово-Зуево)
olda.filimonova@yandex.ru

СФОРМИРОВАННОСТЬ УСТАНОВОК ЛИЧНОСТНОГО УРОВНЯ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ УСПЕШНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЧЕЛОВЕКА (На материале биографии М.Ю.Лермонтова)

В предыдущих работах, связанных с анализом установок М.Ю.Лермонтова, мы пришли к выводу, что данный поэт сочетал в себе весьма противоречивые черты характера, которые повлияли на ход его жизни и раннюю гибель. Тем не менее, у некоторых заинтересовавшихся данной темой людей остались вопросы, основной из которых звучит так: «Почему же, имея на физическом уровне установку «умереть», поэт все же смог реализовать себя и стать одним из значимых гениев русской литературы?»

Для ответа на данный вопрос нам следует вновь обратиться к пирамиде установок, разработанной и ранее апробированной А.В.Пузыревым [А.В.Пузырёв, 2015б, с. 14] (см. рис.1):

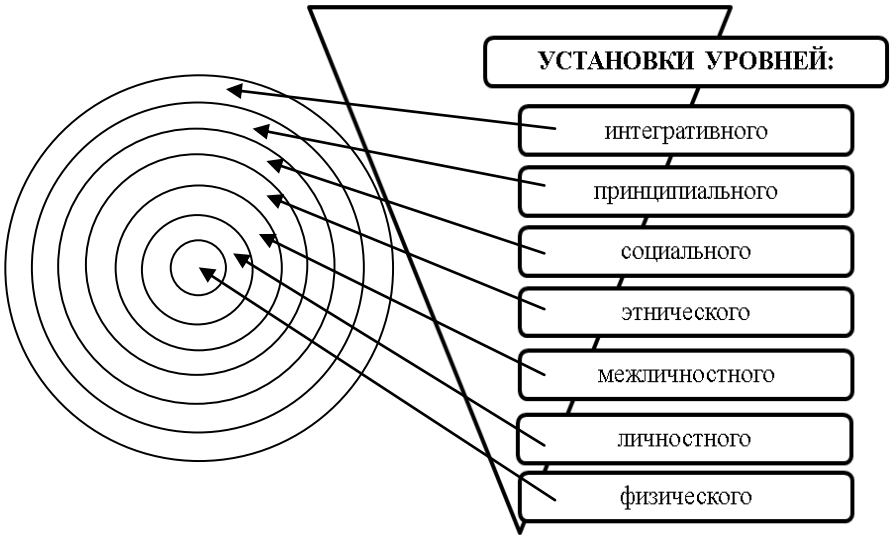


Рис. 1 – Иерархия уровней установок

Мы уже выяснили в прошлых работах, что за творческую самореализацию (в данном случае М.Ю.Лермонтова) отвечают качества, формируемые на личностном уровне (см. табл.1).

Табл. 1 – Признаки установок личностного уровня

Личностные установки	
Развиваться, раскрываться	**Деградировать, не раскрываться**
1) ***осознающий свою важность в этом мире, смелый***	1) не осознающий своей важности в этом мире, боязливый, трусливый, застенчивый
2) ***уверенный в себе,*** спокойный; самостоятельный, весёлый	2) неуверенный в себе, беспокойный, ***нервозный,*** зависимый, беспомощный, ***тоскливый***
3) умный, ориентирующийся на истину, ***сообразительный, внимательный,*** дальновидный, серьёзный, точный, ***образованный, просвещённый***	3) глупый, ориентирующийся на авторитеты; бестолковый, рассеянный, близорукий, легкомысленный, неаккуратный, невежественный, непросвещённый
4) одарённый, талантливый (даровитый, обладающий талантом)	4) бездарный (лишённый таланта, одарённости)
5) творческий, интересный, инициативный, деятельный, трудолюбивый, умелый	5) нетворческий, занудный, пассивный, ленивый, неумелый

Многочисленные исследования в сфере возрастной психологии – относительно возраста с 1,5 до 3-4-х лет, – свидетельствуют о том, что с того момента, как ребёнок научается ходить, обучается контролировать себя при выполнении актов мочеиспускания и дефекации, у него запускается такая психологическая установка, как стремление к самостоятельности, опрятности, автономии. И здесь многое зависит от родителей. Если они не подавляют желания ребёнка, не наказывают за провинности, то в нём формируются гармоничные ***установки личностного уровня***. Именно в это время он впервые рождается как личность, как «Я», проходит через стадию автономной детской речи, именно в это время в нём закладывается творческое начало (см. работы З.Фрейда, Э.Эриксона, Д.Б.Эльконина, Л.С.Выготского, В.В.Давыдова). В тех же случаях, когда он подвергается социальному порицанию, осуждению и, тем более, физическому наказанию, ребёнок нередко демонстрирует или протест-бунт, или возрастание отрицания себя как личности. Психика ребёнка оказывается местом столкновения двух противоположно направленных мотивов-тенденций: *хочу* (Я сам) и *надо* (соответствовать требованиям взрослых). В конце второго года жизни возрастной кризис данного периода жизни преодолевается легко, после 3-х лет осложняется и затягивается (Л.И.Божович).

Имеющиеся сведения позволяют утверждать, что у М. Ю. Лермонтова в возрасте от 2-х до 3-4-х лет была сформирована на личностном уровне социально-психологическая установка «раскрываться». Проявлением этой психологической установки стало формирование таких качеств, как ***осознание своей важности в этом мире, уверенность в себе, сообразительность, образованность, одарённость, талантливость, творчество*.**

Несомненно ***осознание*** маленьким Мишелем (так в детстве называли М.Ю.Лермонтова) ***своей важности в этом мире***. Этому способствовало то обстоятельство, что мальчик был баловнем своей бабушки – всевластной в своём поместье Елизаветы Алексеевны Арсеньевой. П.А.Висковатов отмечает: «Всеобщее баловство и любовь делали из него баловня, в котором, несмотря на прирождённую доброту, развивался дух своеволия и упрямства, легко при недосмотре переходящий в детях в жестокость. Елизавета Алексеевна так любила своего внука, что для него не жалела ничего, ни в чем ему не отказывала. Всё ходило кругом да около Миши. Все должны были ему угождать, забавлять его» [П.А.Висковатов, 1989].

Это ощущение своей важности в мире не могло не подпитывать у маленького Мишеля ***уверенности в себе***. Известно, например, безоглядное заступничество маленького мальчика за крестьянку, которую должны были высечь: «Мишу позвали к столу, и он, как всегда, перед тем как сесть за стол, посмотрел во двор. Заметив, что Марфушу повели, мальчик, не думая о последствиях, выскочил через девичью как был, в одной рубашечке, во двор и по снегу побежал освобождать Марфушу. Миша бросился с кулаками на Абрама Филипповича, укусил ему палец и стал кидаться на кучеров, которые вели девушку. Все растерялись и остановились, в недоумении переглядываясь» [Т.Н.Толстая, 1964, с. 24].

В этом же возрасте М.Лермонтов проявлял себя как ***сообразительный*** и ***одарённый*** мальчик. «С нежнейшего возраста бабушка следила за играми внука. Её поражала ранняя любовь его к созвучиям речи. Едва лепетавший ребенок с удовольствием повторял слова в рифму: «пол-стол» или «кошка-окошко», ему ужасно нравилось, и, улыбаясь, он приходил к бабушке поделиться своею радостью» [П.А.Висковатов, 1989].

Одарённость Мишеля проявлялась и в том, что ещё не научившись ходить, он уже рисовал: «Миша рос медленно, ходить ещё не начал, а ползал по полу, не вставая на ноги. Головка у него была большая, ноги плохо поддерживали тяжесть тела. Миша любил чертить мелом на полу, и, несмотря на то что няня старалась отучить его от этой «пачкотни», бабушка и мать велели ему не мешать.

Елизавета Алексеевна, помня пророчество повитухи, говорила дочери:

– А может, знаменитый живописец будет?

На это Мария Михайловна, влюблённо глядя на сына, отвечала:

– Дай-то бог!» [Т.Н.Толстая, 1964].

Свидетельством ***одарённости*** Мишеля можно считать тот факт, что «он был обучен игре на фортепиано и на скрипке, отлично рисовал, лепил из крашеного воска целые сценки, вроде охоты за зайцами с борзыми, перехода через Граник и сражения при Арбелах со слонами и колесницами, украшенными стеклярусом и косами из фольги» [А.М.Скабичевский]. В последнем контексте обозначается и то, что маленький Миша Лермонтов рос ***умелым*** мальчиком.

Обобщая данные факты, мы можем сделать вывод, что у М. Ю. Лермонтова в возрасте до 3-4-х лет была в большей степени сформирована на личностном уровне социально-психологическая установка «**раскрываться**». А неблагоприятная ситуация на физическом уровне стала лишь ограничением, своеобразным лимитирующим порогом, дойдя до которого, поэт лишился жизни, но не перестал быть выдающимся русским поэтом. Этот же «порог», можно допустить, стал причиной нехватки жизненных сил для создания прозаических произведений большего объема. Но даже в малой прозаической форме М.Ю.Лермонтов смог прекрасно реализовать свой талант. Именно установка **«раскрываться»,** имевшая под собой прочные корни в детстве, помогла М.Ю.Лермонтову стать одним из известнейших поэтов своего времени.

Цитируемая литература

Висковатов П.А. Михаил Юрьевич Лермонтов : Жизнь и творчество. В двух томах. – М.: Книга, 1989. – Репринтное издание. – Электронный ресурс: http://dugward.ru/library/lermont/viskovatiy_lerm.html.

Висковатый П.А. Михаил Юрьевич Лермонтов. Жизнь и творчество. – М. : Современник, 1891. – 74 с.

Выготский Л. С. Детская психология // Л.С.Выготский. Собрание сочинений : В 6-ти т. Т. 4 / Под ред. Д.Б.Эльконина. М. : Педагогика, 1984. – 432 с., ил. – (Академия пед.наук СССР).

Коптева, Н. В. Карта возрастов : Психическое и личностное развитие от 0 до 18 лет. В помощь родителям и учителям. – Пермь : ГКОН-ЗУУНЦ, 1996. – 18 с.

Львов М. Р. Словарь антонимов русского языка : Более 2000 антонимических пар / Под редакцией Л. А. Новикова. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Русский язык, 1984. – 384 с.

Пузырёв А.В. Детство известных писателей и объём их произведений // Язык и мышление: Психологические и лингвистические аспекты: Материалы XV-й Международной научной конференции (Орехово-Зуево, 13-15 мая 2015 г.) / Отв. ред. проф. А.В. Пузырёв. М.: Ин-т языкознания РАН, Институт русского языка РАН; Орехово-Зуево: ГОУ ВО МО «Московский государственный областной гуманитарный институт», 2015а (в соавт.: М.Андреенко, А.Григорян). С. 77-91.

Пузырёв А.В. Установка *болеть* как социально-психологическое явление: Автореферат … канд. психол. наук / спец. 19.00.05 – социальная психология (психологические науки). – М. : МГОУ, 2015б. 25 с.

Пузырёв А.В. Установки М.Ю.Лермонтова // Язык и мышление: Психологические и лингвистические аспекты: Материалы XVI-й Международной научной конференции (Орехово-Зуево, 11-13 мая 2016 г.) / Отв. ред. проф. А.В. Пузырёв. – М.: Ин-т языкознания РАН; Орехово-Зуево: ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», 2016а. – С. 168-182 (в соавт.: И.А.Белова, О.В.Филимонова).

Пузырёв А.В., Творогова Е.В. Судьба М.Ю.Лермонтова в свете взаимосвязи мышления, языка и жизненного пути // Язык и мышление: Психологический и лингвистический аспекты. Материалы 3-ей Всероссийской научной конференции (Пенза, 13-17 мая 2003 г.). – М.; Пенза: Институт языкознания РАН; ПГПУ имени В.Г.Белинского; Администрация г. Пензы, 2003. С. 179-183..

Скабичевский А.М. М.Ю.Лермонтов . Его жизнь и литературная деятельность : Биографический очерк [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://dugward.ru/library/lermontov-gzl.html#vtor

Столяренко, Л. Д. Педагогическая психология. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. – 544 с. – (Серия «Учебники и учебные пособия»).

Толстая Т.Н. Детство М.Ю.Лермонтова. – Изд. 3-е. – М. : Детская литература, 1964. – 400 с. – Электронный ресурс: http://e-libra.ru/read/223657-detstvo-lermontova.html

Докт. филол. наук Г.Г. Хисамова (Уфа)
galiya.khisamova@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ АВТОРСКОГО ПОВЕСТВОВАНИЯ В РАССКАЗАХ В.П. АСТАФЬЕВА И В.М. ШУКШИНА

Текст любого художественного произведения – это повествовательный монолог, в который включены речевые партии персонажей. По существу персонажная речь является формой косвенного выражения авторских мыслей по поводу происходящего в художественном мире. Образ автора занимает

вершинную позицию в иерархии текстовых структур, поскольку прочитывается в соотношении, взаимопересечении и дополнении всех субъектов повествования [Геймбух, 1995, с. 37].

Формы представления автора в художественном тексте многообразны и сложны. Субъектом повествования может выступать сам автор, рассказчик или повествователь, которому автор передает свои полномочия, и различные персонажи [Г.Г.Хисамова, 2009].

Статья посвящена особенностям авторского повествования в рассказах В.П.Астафьева и В.М.Шукшина.

В рассказах В.П. Астафьева и В.М. Шукшина авторская речь занимает особое место. Ее отличают синкретичность и диалогичность. Синкретичность организации авторской речи проявляется во взаимопроницаемости монологического слова автора и слова персонажа. Авторская речь впитывает в себя интонационные и лексические оттенки речи героя, и границы между ними становятся трудно различимы.

В.П. Астафьев и В.М. Шукшин используют объективированную и субъективированную манеры повествования, а также форму сказа.

В.П. Астафьев строит свои произведения на сказе. В сказовой манере написана им целая книга рассказов «Последний поклон», рассказы «Жучина», «Знахарка», «Паруня» и другие. Выработанная писателем особая манера повествования («лиризованный» сказ) связывает его с господствующей в лирической прозе «исповедальностью».

К сказовой манере В.М. Шукшин обращался в цикле рассказов «Из детских лет Ивана Попова», в рассказах «Хмырь», «Кляуза», «Горе», «Мастер», «Мечты», «Петька Краснов рассказывает» и др.

Обращение к сказу вызывается желанием писателей перевоплотиться в своего персонажа, с помощью его слов, образа мыслей нарисовать картину действительности и таким способом создать впечатление достоверности, подлинности изображаемого. Авторская речь в рассказах писателей ассимилирует чужое слово с помощью приемов диалогизации и цитации.

Прием диалогизации состоит во введении в авторский речевой слой преобразованного чужого слова посредством конструкций с чужой речью. Сравните два текста:

Горела душа у Ваньки Архипенки, страсть как хотелось ему рыбки сетью черпануть! Устинья ни в какую. Утонешь к лешему, ***говорит****, − хоть дурак, а жалко* (В. Астафьев «Жучина»).

Но ей хотелось выучиться на портниху, а в городе есть курсы… Вот этими курсами-то он ее донял. Согласилась. Попробуем, ***говорит****. Ничего,* ***говорит****, продавать не будем, лишнее, что не надо, рассуем для хранения по родным и поедем, попробуем* (В. Шукшин «Из детских лет Ивана Попова. Первое знакомство с городом»).

Тексты даются авторами как своеобразные, на глазах разворачивающиеся действия, где, помимо голоса авторов, звучат голоса персонажей. В авторское повествование вводится воспроизведенное высказывание персонажей (слово «*говорит*» указывает на чужую речь), при этом происходит совмещение субъ-

ективно-модальных речевых партий автора и героев, что приводит к созданию семантической емкости и авторской речи.

Прием цитации предполагает введение отдельных элементов речи повествователей. Например: *И когда мы начали убирать капусту, Санька такие мешки на себе таскал, что дед не выдержал, укорил бабушку:*

– Ровно на коня валишь! ***Робенок*** *все же!*

Слово ***«робенок»*** *по отношению к Саньке звучало неубедительно как-то…* (В. Астафьев «Последний поклон. Осенние грусти и радости»).

Наши сундучки не давали им покоя.

– Чяво там, Ваня? ***Сальса*** *шматок да* ***мядку*** *туесок?*

– Сейчас раскошелитесь, черти! Все вытряхнем!

– Гроши-то куда запрятали?.. Куркули, в рот вам пароход.

*<…>Мы молчали, изумленные, подавленные столь открытой враждебностью. Проклятый сундучок, в котором не было ни «****мядку»,*** *ни* ***«сальса»,*** *обжигал руку – так бы пустил его вниз с горы* (В. Шукшин «Из детских лет Ивана Попова. Самолет»).

Выделенные лексемы представляют собой вкрапленный в авторское повествование элемент речевого слоя персонажей.

Не случайно, что при языковой организации авторской речи и В.М. Шукшин, и В.П. Астафьев ориентировались на устно-разговорный источник. Однако речевая структура рассказов не исчерпывается лишь доминированием устно-речевых форм. Ее отличает контекстное «сосуществование» функционально-различных сфер (подсистем) языка: разговорной и книжной речи, современной и архаизированной, городской и деревенской (включая диалектную), стилистически нейтральной и сниженной – в том числе просторечной, жаргонной и т.д.

Литература

Геймбух Е.Ю. Образ автора как категория филологического анализа художественного текста: дис. …канд. филол. наук. – М., 1995. – 186 с.

Хисамова Г.Г. Диалог как компонент художественного текста (на материале художественной прозы В.М.Шукшина): дис. …докт. филол. наук. –Уфа, 2009. – 396 с.

ОГЛАВЛЕНИЕ

От редколлегии 3

Проблемы языка и мышления в генетическом и сопоставительном аспектах 7

Студентка М.А.Андреенко (Орехово-Зуево)
ВЛИЯНИЕ БАЗОВОГО ДОВЕРИЯ К МИРУ В ДЕТСТВЕ НА КОЛИЧЕСТВО ЖИЗНЕННЫХ СИЛ ЧЕЛОВЕКА (На примере биографических данных писателя и объёма его произведений) 7

Канд. филол. наук Ф.И.Артыкбаева, магистр Г.Б.Пернебаева, С.Т.Мирзагаликова (Шымкент, Казахстан)
ЗНАЧЕНИЕ И НАЗНАЧЕНИЕ АССОЦИАТИВНЫХ СЛОВАРЕЙ: СИНХРОНИЧЕСКИЕ (МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ) И ДИАХРОНИЧЕСКИЕ (ВНУТРИЭТНИЧЕСКИЕ) АСПЕКТЫ 11

Докт. филол. наук Н.В.Дмитрюк (Шымкент, Казахстан)
К ВОПРОСУ ОБ ИЗМЕНЕНИИ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ ЭТНОСА: АССОЦИАТИВНЫЕ АСПЕКТЫ 13

Доктор филол. н. Е.А. Красина, А.А. Васильева (Москва)
ЧЕЛОВЕЧЕНИЕ ЯЗЫКА:
И.Г. ГЕРДЕР, В. ФОН ГУМБОЛЬДТ, И.А. БОДУЭН ДЕ КУРТЕНЭ 15

Канд. филол. наук Н.М.Леонова (Видное, Московская область)
ПРАГМАТИЧЕСКИЙ МЕХАНИЗМ ОТОБРАЖЕНИЯ ОБРАЩЁННОСТИ НЕСОБСТВЕННО-ПРЯМОЙ РЕЧИ В НЕМЕЦКИХ И РУССКИХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТАХ 17

Канд. филол. наук Н.А.Сандыбаева (Шымкент, Казахстан)
ЭТНОСЫ И СУПЕРЭТНОСЫ СОВРЕМЕННОСТИ: СТЕПЕНЬ ПРИТЯЖЕННОСТИ 25

Студ. А.О.Серёгина (Орехово-Зуево)
ВЗАИМОСВЯЗЬ ФУНДАМЕНТАЛЬНОГО ВЫБОРА «ЖИТЬ-НЕ ЖИТЬ» И БИОЛОГИЧЕСКОЙ СИЛЫ ЧЕЛОВЕКА (На примере биографических данных писателя и объема его произведений) 27

Канд. филол. наук Н.А.Филатова (Орехово-Зуево)
ГАЛЛИЦИЗМЫ В СЛОВАРНОМ СОСТАВЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И НЕКОТОРЫЕ ТРУДНОСТИ ИХ ИЗУЧЕНИЯ. 29

Логико-структурные аспекты проблемы *язык и мышление* 31

Магистр И.М.Алиханова, магистр Г.Т.Юсупова (Шымкент, Казахстан)
К ВОПРОСУ О СООТНОШЕНИИ ЯЗЫКА И ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ 31
Т.В. Балыкина-Милушкина, А.И. Балыкин (Москва)
ЛОГИКО-СТРУКТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ЯЗЫКА И МЫШЛЕНИЯ УСПЕШНЫХ СПОРТСМЕНОК В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ГИМНАСТИКЕ 33
Докт. филол. наук Г.В.Векшин (Москва)
СТИЛИСТИЧЕСКАЯ ОКРАСКА ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ КАК ДЕЙКТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО (К основаниям «Живого стилистического словаря русского языка») 37
Аспирант Н. И. Думнова (Орехово-Зуево)
КАКИМ ЯЗЫКОМ «ПОЛЬЗУЕТСЯ» МЫШЛЕНИЕ? 41
Докт. психол. наук М.К. Кабардов (Москва)
ЯЗЫК-МЫШЛЕНИЕ-РЕЧЬ: ТИПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД 44
Канд. филол. наук А.Ф.Калинин (Балашов)
РУССКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗИРОВАННЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ СТРУКТУРНОГО ТИПА *ЧТО ЗА ХАРАКТЕР!* (Основные аспекты) 45
Докт. филол. наук А.А. Калинина (Йошкар-Ола)
МЫСЛИТЕЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ ВОПРОСА 49
Канд. филол. наук О.А. Касаткина (Орехово-Зуево)
ПРЕДЛОЖЕНИЯ ТОЖДЕСТВА В СВЕТЕ ЯЗЫКОВОЙ АССИМЕТРИИ 51
Докт. филол. наук Е.Ф. Киров (Москва)
ЗНАЧЕНИЕ СЛОВА И МОРФЕМЫ 52
Канд. филол. наук Е.В.Ковалевская (Москва)
О РАЗГРАНИЧЕНИИ ТЕРМИНОВ «ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИЙ ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ СТИЛЬ» И «ЯЗЫК ГАЗЕТЫ». ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИЙ ТЕКСТ 57
Канд. филол. наук И.И. Ковалевская (Орехово-Зуево)
СТРУКТУРАЦИЯ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ОБЛАСТИ «ПРОТЯЖЕННОСТИ (МАТЕРИАЛЬНОГО ОБЪЕКТА) В ПРОСТРАНСТВЕ» ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ЗНАЧЕНИЙ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ РАЗМЕРА 59
Канд. психол. наук А.Ф. Корниенко (Казань)
ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО ОБЩЕНИЯ И ВЫРАЖЕНИЯ МЫСЛИ 62
Доктор филол. наук И.В. Приорова (Нанкин, КНР)
ИДЕОГРАФИЧЕСКАЯ СИСТЕМАТИЗАЦИЯ НЕСКЛОНЯЕМЫХ ИМЁН 64
Докт. филол. наук И.В. Труфанова (Москва)
ОПРЕДЕЛИТЕЛЬНЫЕ МЕСТОИМЕНИЯ, ОБОЙДЁННЫЕ ГРАММАТИКАМИ 66
Канд. филол. наук Тао Цзинь (Москва)
ДВОЯКОСТЬ СЕМАНТИКИ ГЛАГОЛА *ОБНАДЕЖИТЬ* / *ОБНАДЕЖИВАТЬ* И ВОЗМОЖНЫЕ ПРИЧИНЫ 76

Динамические аспекты проблемы *язык и мышление* 79

Канд. психол. наук О.В. Брекина (Орехово-Зуево)
ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-КОММУНИКАЦИОННОЙ СФЕРЫ
У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ 79
Канд. псих. наук Т.В. Зеленкова (Орехово-Зуево)
ЗАПОМИНАНИЕ ЛЕКСИКИ КАК ФАКТОР ПОРОЖДЕНИЯ УСТНОЙ
ИМПРОВИЗАЦИОННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА..... 84
Студентка Ю.С.Мишина (Орехово-Зуево)
ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 85
К.психол.наук С.А.Озерова (Орехово-Зуево), студ. Д.С.Матыгин (Ярославль)
РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ,
ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ 87
Студ. Е.Ю. Пономарев (Орехово-Зуево)
ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ БАРЬЕРЫ ОБЩЕНИЯ КАК ИСТОЧНИК
КОММУНИКАТИВНЫХ ТРУДНОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ 92
Канд. психол. наук, докт. филол. наук А.В.Пузырёв (Орехово-Зуево)
ЛИНГВОФИЛОСОФСКИЕ АСПЕКТЫ ЗАКОНА ЭКОНОМИИ УСИЛИЙ 93
Магистрант С.Ю.Сайганова (Орехово-Зуево, Россия)
ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ РЕЧЕВОГО
И СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ 104

Функциональные аспекты исследования
языка и мышления 107

А.И.Балыкин, Т.В.Балыкина-Милушкина (Москва)
ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА БОС –
КАК МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ МЫШЛЕНИЯ ЖЕНЩИН
В СЕМЕЙНОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ 107
Докт. филол. наук С. Г. Воркачев (Краснодар)
УМ РУССКИЙ, ИССТУПЛЕННО-МОЛОДЕЦКИЙ:
ЭТНОСПЕЦИФИКА ИНТЕЛЛЕКТА ПО ДАННЫМ ЯЗЫКА 111
Канд. филол. наук С.А.Гейченко (Москва)
СЕМАНТИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ЗНАКА И ПСИХОЛОГИЯ ВОСПРИЯТИЯ
ПРОИЗВЕДЕНИЙ МУЗЫКАЛЬНОГО МИНИМАЛИЗМА..... 112
А.Д. Гимаева (Ульяновск)
СИНТАКСИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ ВЫСКАЗЫВАНИЙ
С ПРОДЛЕНИЯМИ ЗВУКОВ..... 116

Канд. филол. наук Р.А.Даминова (Уфа)
К ВОПРОСУ О СООТНЕСЕННОСТИ АССОЦИАТИВНОЙ СТРУКТУРЫ ЗНАЧЕНИЯ СЛОВА И ТЕКСТА 120
Канд. филол. н. С.В.Дмитрюк (Москва)
К ВОПРОСУ ОБ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ: ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ 122
Аспирант Н.И.Думнова (Орехово-Зуево)
ВТОРАЯ ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ 124
Дун Вэнькан (Чжанчжоу, Китай)
ФОНОСИМВОЛИЗМ В ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ 126
Канд. филол. наук М.И. Кадеева (Шымкент, Казахстан)
СОЦИОЭКОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В СФЕРЕ ЛИНГВОКОММУНИКАЦИИ 128
Д. филол. наук Т.С. Кириллова, к. филол. наук О.В. Коннова (Астрахань)
ЗАИМСТВОВАНИЯ КАК ЭКСТРЕМАЛЬНАЯ ФОРМА ВЫРАЖЕНИЯ 130
И.В.Крашенинникова (Ульяновск)
ЛИНГВОЭКОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ МАССОВЫХ ПЕСЕН 132
Канд. филол. н. О.Г.Мукина (Ульяновск)
ФЕНОМЕН СИНЕСТЕЗИИ КАК СТИЛЕОБРАЗУЮЩИЙ ЭЛЕМЕНТ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА 134
Аспирантка Ю.В.Мушкина (Орехово-Зуево)
СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМОВ И ИХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ 137
Доктор филологии Н. Сади (Беджайа, Алжир)
АЛЖИРСКОЕ РАДИО: ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК В СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ 140
Аспирантка Сара Маис кызы Рзаева (Орехово-Зуево)
АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ НЕОЛОГИЗМОВ 142

Педагогические аспекты исследования *языка и мышления* 145
Канд. психол. наук Н.А.Балакирева (Орехово-Зуево)
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 145
Канд. филол. наук Л.И. Батурина (Ресифи, Бразилия)
ЧТО ДЕНЬ ГРЯДУЩИЙ НАМ ГОТОВИТ? 147
СЕМЬ ГЛОБАЛЬНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ, ВЛИЯЮЩИХ НА ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ 147
И.В.Лялина, Т.В.Абрамкина (Орехово-Зуево)
ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНЫХ СИРОТ РАННЕГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЦНС 152

Аспирантка Е.Л. Морина (Москва)
РОЛЬ ПЕРЦЕПЦИИ В ОБЕСПЕЧЕНИИ ПРОДУКТИВНОСТИ ИНОЯЗЫЧНОГО ЧТЕНИЯ 154
Докт. филол. н., докт. психол. наук И.М. Румянцева (Москва)
О ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПАМЯТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ 156
Канд. пед. наук И.А. Телина (Орехово-Зуево)
МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОИСКИ И РАЗМЫШЛЕНИЯ О ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА СРЕДСТВАМИ ЧТЕНИЯ-ОБЩЕНИЯ 158
Доктор филол. наук Л.М.Шатилова, Н. Айвозян (Орехово-Зуево)
ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ161
Доктор филол. наук Л.М.Шатилова, Н.М.Чапыева (Орехово-Зуево)
РОЛЬ И ПРОБЛЕМА МОТИВАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 164
Докт. филол. н. Т.А. Янссен-Фесенко (Ольденбург, Германия), канд. филол. наук С.Л. Фесенко (Санкт-Петербург)
МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ «КОД КОММУНИКАЦИИ» КАК БАЗОВЫЙ КОНСТРУКТ ВЕРБАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ 167

Исследование языка и мышления поэта и писателя в художественной речи 169
Студ. И.А.Белова (Орехово-Зуево)
СФОРМИРОВАННОСТЬ УСТАНОВОК ФИЗИЧЕСКОГО УРОВНЯ И ИХ ОТРАЖЕНИЕ В ОБЪЁМЕ ПРОЗАИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ (На материале биографии М.Ю. Лермонтова) 169
Студ. В.А. Воробьев (Москва)
МОТИВ РАСКОЛА В ЯЗЫКЕ И ПОЭТИЧЕСКОМ СОЗНАНИИ Н. ЗАБОЛОЦКОГО 173
Асп. Ю.А. Панькина (Москва), докт. филол. н., к. пс. н. В.П. Белянин (Торонто, Канада)
ПЕРЕВОДНОЕ ПОЭТИЧЕСКОЕ ПРОИЗВЕДЕНИЕ В ТЕРМИНАХ КОНЦЕПЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-СМЫСЛОВОЙ ДОМИНАНТЫ ТЕКСТА 175
Студ. О.В.Филимонова (Орехово-Зуево)
СФОРМИРОВАННОСТЬ УСТАНОВОК ЛИЧНОСТНОГО УРОВНЯ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ УСПЕШНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЧЕЛОВЕКА (На материале биографии М.Ю.Лермонтова) 176
Докт. филол. наук Г.Г. Хисамова (Уфа)
ОСОБЕННОСТИ АВТОРСКОГО ПОВЕСТВОВАНИЯ В РАССКАЗАХ В.П. АСТАФЬЕВА И В.М. ШУКШИНА 180

Оглавление 183

Научное издание

Язык и мышление:
Психологические и лингвистические аспекты

Материалы XVIII-й Международной научной конференции
(Орехово-Зуево, 16-18 мая 2018 года)

Ответственный редактор *А.В. Пузырёв*
e-mail: puzyrev-a-v@yandex.ru

Печатается в авторской редакции

Электронный набор *А.В. Владимиров*
Компьютерная вёрстка *А.В. Владимиров*

Подписано в печать 28.04.18.
Формат 60x90/16.
Уч.-изд. л. 12,0. Усл. печ. л. 10,9.
Тираж 100 экз. Заказ 122

Отпечатано с готового оригинал-макета
в типографии OZ-Print
ИП Козаченко Е.Л.
Адрес: 142600, Россия, г. Орехово-Зуево, ул. Егорьевская, д. 17.
Тел. (8496)415-05-09.