

УДК 8:372.8
ISSN 2500-2953

Rhema. Рема

3.2021

Издается с 2002 г.

**Учредитель
и издатель:**

Московский
педагогический
государственный
университет

Свидетельство
о регистрации СМИ:
ПИ № ФС 77–67769
от 17.11.2016

Адрес редакции:

109240, Москва,
ул. В. Радищевская,
д. 16–18, комн. 223

Выходит 4 раза в год

Журнал входит в Перечень ведущих
рецензируемых научных журналов
и изданий ВАК РФ:

Филологические науки

- 10.01.01 – Русская литература
- 10.01.08 – Теория литературы. Текстология
- 10.02.01 – Русский язык
- 10.02.19 – Теория языка
- 10.02.20 – Сравнительно-историческое
типологическое и сопоставительное
языкознание
- 10.02.21 – Прикладная и математическая
лингвистика

Педагогические науки

- 13.00.02 – Теория и методика обучения
и воспитания

Сайт: rhema-journal.com

E-mail: rhema.pema@gmail.com

Подписной индекс журнала по Объединенному каталогу
«Пресса России» – **85006**

ISSN 2500-2953

Rhema. Pema

3.2021

**The Founder
and Publisher:**

Moscow Pedagogical
State University

Mass media
registration
certificate

ПИ № ФС 77-67769
as of 17.11.2016

Editorial office:

Moscow, Russia,
Verhnyaya
Radishchevskaya str.,
16–18, room 223,
109240

The journal is included in the list of the leading peer-reviewed scholarly journals the Higher Attestation Commission of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation recommended to PhD candidates and those working for their habilitation who wish to publish the results of their research.

The journal has been published since 2002

The journal is published 4 times a year

E-mail: rhema.pema@gmail.com

Information on journal can be accessed via: rhema-journal.com

Редакционная коллегия

Главный редактор

Антон Владимирович Циммерлинг – доктор филологических наук; профессор кафедры общего языкознания и русского языка Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина; ведущий научный сотрудник сектора типологии Института языкознания РАН, г. Москва.

Заместитель главного редактора

Екатерина Анатольевна Лютикова – доктор филологических наук, доцент; профессор кафедры теоретической и прикладной лингвистики филологического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова.

Ответственный секретарь

Павел Валерьевич Граценков – доктор филологических наук; доцент кафедры теоретической и прикладной лингвистики филологического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова; старший научный сотрудник отдела языков народов Азии и Африки Института востоковедения РАН, г. Москва.

Татьяна Михайловна Воителева – доктор педагогических наук, профессор; профессор кафедры методики преподавания русского языка и литературы Московского государственного областного университета.

Наталья Дмитриевна Гальскова – доктор педагогических наук, профессор; профессор кафедры лингводидактики Московского государственного областного университета.

Елена Валентиновна Гетманская – доктор педагогических наук; профессор кафедры методики преподавания литературы Института филологии Московского государственного университета.

Атле Грённ – профессор кафедры литературы, страноведения и европейских языков Университета Осло, Норвегия.

Сурен Тигранович Золян – доктор филологических наук, профессор; ведущий научный сотрудник отдела теоретической философии Института философии, социологии и права Национальной Академии наук Армении, г. Ереван, Армения; профессор Института гуманитарных наук Балтийского федерального университета имени Иммануила Канта, г. Калининград.

Илона Кишш – PhD (филология); главный редактор журнала «Русский квартал» Будапештского университета имени Лоранда Этвёша, Венгрия.

Алексей Александрович Корнев – кандидат педагогических наук; доцент кафедры теории преподавания иностранных языков факультета иностранных языков и регионоведения Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова.

Павел Лавринец – доктор гуманитарных наук, доцент; заведующий кафедрой русской филологии Вильнюсского университета, Литва.

Анатолий Симонович Либерман – доктор филологических наук; профессор кафедры немецкого, нидерландского и скандинавских языков Университета Миннесоты, г. Миннеаполис, США.

Сильвия Лураги – PhD (филология); профессор факультета гуманитарных наук, Университет Павии, Италия.

Михаил Николаевич Михайлов – PhD (филология); профессор переводоведения (русский и финский языки) Института языков, перевода и литературы Университета Тампере, Финляндия.

Игорь Алексеевич Пильщиков – доктор филологических наук; ведущий научный сотрудник Института мировой культуры Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова; главный редактор Фундаментальной электронной библиотеки «Русская литература и фольклор», г. Москва.

Нерея Мадарьяга Писано – PhD (филология); доцент кафедры классических языков (секция славянской филологии) Университета Страны Басков, г. Витория, Испания.

Владимир Александрович Плунгян – доктор филологических наук, профессор, академик РАН; заместитель директора Института русского языка им. В.В. Виноградова РАН; заведующий сектором типологии Института языкознания РАН; профессор кафедры теоретической и прикладной лингвистики Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова.

Велка Александрова Попова – кандидат филологических наук; доцент кафедры болгарского языка, сотрудник лаборатории прикладной лингвистики факультета гуманитарных наук Шуменского университета имени Епископа Константина Преславского, Болгария.

Наталья Вадимовна Сердобольская – кандидат филологических наук; доцент Учебно-научного центра лингвистической типологии Института лингвистики Российского государственного гуманитарного университета.

Андрей Стоянович – доктор филологических наук, профессор; заведующий кафедрой иностранных языков Белградского университета, Сербия.

Младен Ухлик – доктор филологических наук, профессор; заведующий кафедрой русского языка Отделения славянских языков философского факультета Университета Любляны, Словения.

Александр Иосифович Федута – доктор филологических наук; редактор биографического альманаха «Асоба і час» («Личность и время»), г. Минск, Республика Беларусь.

Любовь Георгиевна Чапаева – доктор филологических наук; профессор кафедры общего и прикладного языкознания Московского педагогического государственного университета.

Editorial Board

Editor-in-Chief

Anton V. Zimmerling – Dr. Phil. Hab.; principal research fellow, Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences; professor at the Department of General Linguistics and Russian Language, Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russian Federation.

Deputy chief editor

Ekaterina A. Lyutikova – Dr. Phil. Hab.; professor at the Department of Theoretical and Applied Linguistics, Lomonosov Moscow State University, Russian Federation.

Executive secretary

Pavel V. Grashchenkov – Dr. Phil. Hab.; associate professor at the Department of Theoretical and Applied Linguistics, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University; research fellow at the Institute of Oriental Studies, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation.

Lyubov G. Chapaeva – Dr. Phil. Hab.; professor at the Department of General and Applied Linguistics, Institute of Philology and Foreign languages, Moscow Pedagogical State University, Russian Federation.

Aleksandr Feduta – Dr. Phil. Hab.; editor-in-chief of the biographical almanac «Personality and Time», Minsk, Belarus.

Natalia D. Galskova – Dr. Ped. Hab.; professor at the Department of Linguodidactics, Moscow Region State University, Russian Federation.

Elena V. Getmanskaya – Dr. Ped. Hab.; professor at the Department of Methods of Teaching Literature, Moscow Pedagogical State University, Russian Federation.

Atle Grønn – Dr. Phil. Hab.; professor at ILOS – Department of Literature, Area Studies and European Languages, University of Oslo, Norway.

Ilona Kiss – PhD in Philology; chief editor of the Russian Quarter journal of Budapest Eötvös Loránd University, Hungary.

Alexey A. Korenev – PhD in Pedagogy; associate professor at the Department of Foreign Language Teaching Theory, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University, Russian Federation.

Pavel Lavrinec – PhD in Philology; associate professor, head of the Department of Russian Philology, Vilnius University, Lithuania.

Anatoly Liberman – Dr. Phil. Hab.; professor at the Department of German, Dutch and Scandinavian, University of Minnesota, USA.

Silvia Luraghi – PhD in Philology; associate professor at the Department of Humanities, Section of General and Applied Linguistics, University of Pavia, Italy.

Mikhail Mikhailov – PhD in Philology; professor at the School of Language, Translation and Literary Studies, University of Tampere, Finland.

Igor A. Pilshikov – Dr. Phil. Hab.; senior research fellow at the Institute of the World Culture, Lomonosov Moscow State University; editor-in-chief of the Fundamental Digital Library «Russian literature and folklore», Moscow, Russian Federation.

Nerea Madariaga Pisano – PhD in Philology; associate professor at the Department of Classical Studies (Section of Slavic Philology), University of the Basque Country, Vitoria, Spain.

Vladimir A. Plungian – Dr. Phil. Hab., full member of the Russian Academy of Sciences; deputy director of the Vinogradov Institute of Russian Language, Russian Academy of Sciences; head of the Sector of Typology, Institute of linguistics, Russian Academy of Sciences; professor at the Department of Theoretical and Applied Linguistics, Lomonosov Moscow State University, Russian Federation.

Velka A. Popova – PhD in Philology; associate professor at the Department of Bulgarian, research fellow at the Laboratory of Applied Linguistics, Faculty of Humanities, the Constantin of Preslav Bishop Shumen University, Bulgaria.

Natalia V. Serdobolskaya – PhD in Philology; associate professor at the Training and Research Center for Linguistic Typology, Institute of Linguistics, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russian Federation.

Andrej Stojanović – Dr. Phil. Hab., full professor; head of the Department of Foreign Languages, University of Belgrade, Serbia.

Mladen Uhlik – Dr. Phil. Hab., professor; head of the Department of Russian, Institute of Slavic Languages, Faculty of Philosophy, University of Ljubljana, Slovenia.

Tatiana M. Voiteleva – Dr. Ped. Hab.; professor at the Department of the Methods of Teaching Russian Language and Literature, Moscow Region State University, Russian Federation.

Suren T. Zolyan – Dr. Phil. Hab., professor; leading research fellow at the Department of Theoretical Philosophy, Institute of Philosophy, Sociology and Law Studies, National Academy of Sciences, Yerevan, Armenia; professor at the Institute for the Humanities, Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russian Federation.

Содержание

ФИЛОЛОГИЯ. ТЕКСТОЛОГИЯ

*И.Н. Арзамасцева,
Н.С. Катанаев*

Архаизирующие неологизмы
Платона Лукашевича
в раннем творчестве Алексея Кручёных. 9

ЛИНГВИСТИКА

Е.Г. Соколов

Служебные слова *дгля* и *ради*
в древнерусском языке:
предлоги, послелог или что-то третье? 22

МЕТОДИКА

Н.В. Багрецова

Обучение языку на основе коммуникативных заданий:
эволюция подхода и его перспективы
(по материалам зарубежных источников) 42

Н.В. Кулакова

Роль словообразовательных окказионализмов
в процессе развития
лингвистического мышления
младших школьников 64

*А.А. Любимова,
А.Н. Колесникова*

Произносительная нормативность
в контексте лингва франка:
от изменения требований
к изменению взглядов 82

И.В. Одинцова, Чжоу Юйцзе

Положительные герои
русских и китайских волшебных сказок
(контрастивный аспект) 98

Contents

PHILOLOGY AND TEXTOLOGY

*I. Arzamastseva,
N. Katanaev*

Archaizing neologisms of Platon Lukashevich
in the early works of Alexei Kruchenykh 9

LINGUISTICS

E. Sokolov

Function words words *dělja* and *radi*
in the Old Russian language:
Prepositions, postpositions or something else? 22

TEACHING THEORY

N. Bagrentsova

Language teaching based on communicative tasks:
evolution of the approach and its prospects 42

N. Kulakova

The role of derivational occasionalism
in the development
of linguistic thinking junior school children 64

*A. Liubimova,
A. Kolesnikova*

Pronunciation standard in the context of lingua franca:
From changing requirements to changing attitudes. 82

I. Odintsova, Zhou Yujie

Positive heroes of Russian and Chinese fairy tales
(contrastive aspect) 98

DOI: 10.31862/2500-2953-2021-3-9-21

И.Н. Арзамасцева, Н.С. КатанаевМосковский педагогический государственный университет,
119435 г. Москва, Российская Федерация

Архаизирующие неологизмы Платона Лукашевича в раннем творчестве Алексея Кручёных

Статья посвящена генезису авторского стиля А.Е. Кручёных. Для осуществления поставленной цели впервые произведено лексическое сравнение поэтических текстов футуриста и книги П.А. Лукашевича «Чаромутие, или Священный язык магов, волхвов и жрецов» (1846). В ходе исследования были найдены заимствованные будетлянином архаизирующие неологизмы и охарактеризованы их особенности (лексическое значение и происхождение). В результате была определена роль архаизирующих неологизмов в ранних произведениях Алексея Кручёных: поэт использует их для стилизации речи, а также для наглядного выделения других слов, выражающих содержание стихотворений. Таким образом, на основе идеи Лукашевича о первобытном языке и с помощью заимствованных из «Чаромутия...» слов футурист формирует свой «язык будущего».

Ключевые слова: русский авангард, футуризм, неологизм, любительская лингвистика, поэтическая филология, А.Е. Кручёных, П.А. Лукашевич

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Арзамасцева И.Н., Катанаев Н.С. Архаизирующие неологизмы Платона Лукашевича в раннем творчестве Алексея Кручёных // Рема. Rhema. 2021. № 3. С. 9–21. DOI: 10.31862/2500-2953-2021-3-9-21

© Арзамасцева И.Н., Катанаев Н.С., 2021

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

DOI: 10.31862/2500-2953-2021-3-9-21

I. Arzamastseva, N. KatanaevMoscow Pedagogical State University,
Moscow, 119495, Russian Federation**Archaizing neologisms
of Platon Lukashevich
in the early works of Alexei Kruchenykh**

The article discusses the genesis of Alexei Kruchenykh's manner of writing. To achieve the goal, for the first time, a lexical comparison of the futurist poetic texts and Platon Lukashevich's book "Charomutie, or sacred language of magicians, Magi and priests" (1846) was made. In the course of the research, borrowing archaic neologisms were found and their features (lexical meaning and origin) were characterized. As a result, the role of the archaic neologisms in the early Alexei Kruchenykh's works was determined: the poet uses them for a stylization, as well as for visual accentuation of other words that express the content of poems. Thus, on the basis of Lukashevich's idea of a primitive language and with the help of the words borrowed from "Charomutie..." the futurist forms his "future language".

Key words: Russian avant-garde, futurism, neologism, amateur linguistics, poetic philology, Aleksey Kručenykh, Alexei Kruchenykh, Platon Lukashevich

FOR CITATION: Arzamastseva I., Katanaev N. Archaizing neologisms of Platon Lukashevich in the early works of Alexei Kruchenykh. *Rhema*. 2021. No. 3. Pp. 9–21. (In Rus.) DOI: 10.31862/2500-2953-2021-3-9-21

Среди будетлян Алексей Кручёных выделялся литературной маской – маской первобытного поэта-певца, бросающего публике слова, как дикарь-людоед – обглоданную кость (стихотворение «Суровый идиот, я грохнулся на стол...», 1913). О происхождении этой маски и первых ее презентациях можно судить по знаменитому докладу в «Бродячей собаке» 1913 г. В своем «Воскрешении слова» В.Б. Шкловский, упомянув о неправильных ударениях у Кручёных – как приеме создания новых слов, тут же переходит к обобщению: «Древним бриллиантам слов возвращается их былое сверкание. <...> язык поэзии – это не язык

понятный, а язык полупонятный. Так, дикари часто поют или на архаическом языке или на чужом, иногда настолько непонятном, что певцу (точнее – запевале) приходится переводить и объяснять хору и слушателям значение им тут же сложенной песни (А. Веселовский, “Три главы из исторической поэтики”; Э. Гроссе, “Происхождение искусства”)» [Шкловский, 2018, с. 211].

Предложим еще один комментарий к этой маске, обратившись к книге «Чаромутие, или Священный язык магов, волхвов и жрецов, открытый Платоном Лукашевичем, с прибавлением обращенных им же в прямую истоть чаромути и черной истоти языков русского и других славянских и части латинского» [Лукашевич, 1846].

Эксцентричные труды П.А. Лукашевича (ок. 1809 – 1887) попали в исследовательское поле в период, когда формализм оказался под давлением со стороны представителей пролетарского подхода к изучению литературы. В.А. Гофман в своей монографии «Язык литературы: Очерки и этюды» обрушивается с критикой на идею Лукашевича о едином для всего человечества праславянском языке [Гофман, 1936, с. 23–25]. На наш взгляд, это свидетельствует об актуализации лингвистической концепции, которая была сложена еще в гоголевский период и вытеснена на обочину академическим сравнительно-историческим языкознанием, сформировавшимся в России к началу XX в. Вольные фантазии и смелые допущения «Чаромутия...» должны были остаться в прошлом филологии ввиду успешного применения первого лингвистического метода в строгом смысле этого слова [Поляков, 1984, с. 4]. Однако *любительская лингвистика* Лукашевича вошла в филологический дискурс опосредовано, через поэзию футуристов и так называемую *поэтическую филологию*, появление которой относят к десятым годам XX в. – эпохе раннего авангарда. Напомним, что под поэтической филологией Я.И. Гин понимал непрофессиональные высказывания писателей о языке [Гин, 1988, с. 20–22]. Критерии любительской лингвистики были определены гораздо позднее [Зализняк, 2009, с. 16]. Поскольку поэтическая филология есть вид лингвистики любительской, представляется правомерным искать «чаромути» и «истоти» Лукашевича в творчестве Кручёных.

В современной филологии значимость штудий Лукашевича оценивается именно в аспекте футуризма. В.В. Байдин в статье «Языковая утопия Велимира Хлебникова» анализирует попытки «председателя земного шара» найти русский «первобытный» язык и отмечает многочисленные параллели между ним и Лукашевичем [Байдин, 2007, с. 58–61]. В частности, исследователь приводит примеры архаизирующих неологизмов из «Чаромутия...» в статьях и художественных

текстах Хлебникова: *мечари* (рыцари), *охочкомонцы* (всадники-добровольцы), *тмень* (миллион), *значи* (знаки), *быстьтвор* (история), *гра-несловие* (грамматика), *пругва* (буква), *ничь* (ноль), *первины* (элементы), *числови́ды* (формулы) и др. [Байдин, 2007, с. 58].

Впервые связь между сочинениями Платона Лукашевича, в том числе «Чаромутием...», и творчеством Велимира Хлебникова установил Е.П. Радин в работе «Футуризм и безумие» (1914). В ней автор сопоставляет идею бюджетлянина о «внутреннем склонении слов», которая заключается в поиске праоснов русских слов, и способы воссоздания праславянского языка, предложенные Лукашевичем: перемену значений слов и обратное чтение (последнее, согласно Радину, обычно свойственно психически нездоровым людям) [Радин, 1914, с. 24–26].

На Лукашевича ссылается Р.О. Якобсон в письме к Кручёных (датируется концом января – началом февраля 1914 г.), прося последнего напечатать новое стихотворение Алягрова (псевдоним Якобсона-футуриста) под заглавием «Пругвачу бюджетлянину Алексею Кручёных». «Пругва = буква, острый неологизм душевнобольного Платона Лукашевича», – объясняет Якобсон. Однако далее добавляет, что уверен в том, что адресат письма и сам прекрасно знаком с «поэзией сумасшедших» [Якобсон, 2012, с. 118].

«Чаромутие...» действительно могло быть знакомо Кручёных: всю свою жизнь «неугомонный речетворец» охотился за книжными раритетами [Greve, 2009, p. 380–381]. Советский поэт М.М. Скуратов вспоминает: «Кручёных утвердился в моем сознании еще и как дотошный библиофил, книжник в высоком смысле этого слова, и, когда нужно, мог добыть редкостную книгу как из-под земли, на это у него был особенный нюх, как ни у кого» [цит. по: Сухопаров, 1994, с. 99]. Подобным же образом поэта характеризует и московский купец-меценат А.А. Шемшурин [Сухопаров, 1994, с. 243], и другие современники.

Любительская лингвистика, сформировавшись в середине XVIII в., достигает своего расцвета в первой половине XIX в., когда возобновляется интерес к идеям А.С. Шишкова, заполняющим пограничье между любительством и академизмом. Шишков выступал за воссоздание славянского праязыка (ту же цель позднее преследовал П.А. Лукашевич) и утверждал, что из иностранных языков нужно заимствовать только идеи, подыскивая или составляя для них славянизмы. А.М. Камчатнов акцентирует внимание на противоречивости такого подхода: «Эту в целом, безусловно, здравую, глубокую и плодотворную мысль, близкую к принципам заимствования М.В. Ломоносова, А.С. Шишков мог иногда довести до абсурда...» [Камчатнов, 2018, с. 73], – и приводит хрестоматийные примеры предложенных лингвистом архаизирующих неологизмов: *мокроступы*

вместо *калоши*, *шаротык* вместо *бильярд* и т.д. [Камчатнов, 2018, с. 73]. Вместе с тем, исследователь указывает и на объективные причины отсутствия в трудах Шишкова научной строгости: «Вплотную подошел Шишков к понятиям праязыка и праформы (архетипа), но решить эти проблемы он был не в силах, так как для их решения нужна соответствующая среда, которой в России тогда не было; в этом заключалась драма Шишкова: он высказывал новые идеи тогда, когда еще не существовало надлежащих методов их реализации, место которых у него заняло безудержное фантазирование» [Там же, с. 233].

Лукашевича можно считать одним из последователей Шишкова. Близок к «шишковистам» оказался и Н.В. Гоголь, судя по материалам для словаря русского языка, которые он собирал в 1848–1851 гг. [Гоголь, 1952, с. 443–485]. Гоголя и Лукашевича связывала учеба в Нежинской гимназии; оба они остро чувствовали различия между родным южнорусским диалектом и «живым великорусским языком», запечатленным А.С. Пушкиным и В.И. Далем. Гоголь выделял и давал негативную окраску таким лукавым, на его вкус, словам-заимствованиям, как *оригинал*, *негоция*, *губернатор* и т.п.

Шишковские неологизмы будетляне отвергали вкуче со славянофильской идеей. Например, В.В. Маяковский, выступавший от всей группы, в очерке-некрологе, посвященном В. Хлебникову, подчеркивал: «Разумеется, здесь нет и следа дешевого славянофильства с “мокроступами”» [Маяковский, 1959, с. 25]. Программа футуристов строилась на более амбициозных идеях, требующих творческого отношения к «словуновшеству». Они искали отнюдь не праоснову всех славянских языков, а первичный язык до разделения народов (между тем понятие о праиндоевропейском языке уже развивается в лингвистике). На основе праязыка они создавали язык будущего, единый для всего человечества.

Одним из путей создания такого языка Кручёных видел использование архаизмов и архаизирующих неологизмов. Однако не все из них придуманы им самим: целый ряд слов поэт заимствует из «Чаромутя...». Их он использует в некоторых стихотворениях, опере «Победа над солнцем», а также теоретических статьях. Важно отметить, что все далее упомянутые тексты, содержащие неологизмы Лукашевича, были опубликованы в один год – 1913-й, самый продуктивный в творческой биографии поэта.

Наибольшее количество архаизирующих неологизмов Лукашевича обнаружено нами в тексте оперы «Победа над солнцем». Во-первых, это имя существительное *баяч*, означающее ‘певец/поэт’: *Не вас баяч новейший / Будет воспевать* [Кручёных, 1913, с. 11]. Лукашевич употребляет однокоренное слово *баячь* в главе «Латинское чаромутие», где критикует

европейских деятелей культуры: «Ваши любомудрие и баячь (поэзия) суть неудачные и маловажные выписки из множества сочинений нашего старого языка...» [Лукашевич, 1846, с. 146]. Также в опере встречается числительное *тмени*: *Идите улиц миллионы / Иль тмени будет по-русски* [Кручёных, 1913, с. 11]. Лукашевич использует этот неологизм также с пояснением: «А местные “ходы” на Византию не были ли карою за тмени (миллионы) ее подданных, ею же истребленных вследствие богословских прений и разделения веры Христианской?» [Лукашевич, 1846, с. 3]. Наконец, Кручёных заимствует прилагательное *болье*, означающее, согласно Лукашевичу, ‘огромные’ или старое великорусское ‘облье’: *Тогда скажу: вот вы / Силачи болье!* [Кручёных, 1913, с. 12]. В «Чаромутии...» это слово используется как пример одного из способов восстановления праславянской основы слов: «одну из гласных должно переместить от левой руки к правой или от правой к левой» [Лукашевич, 1846, с. 21].

Все три неологизма представлены в сравнительно небольшой второй картине первого деймо, в репликах спортсмена и будетлянского силача. Здесь эти персонажи противопоставлены «вражеским воинам в костюмах турков», которые безмолвно «проходят» с «опущенными знаменами» (сравним глагол с известным неологизмом Кручёных в заголовке статьи «Кукиш прошлякам», 1923). Следовательно, их язык, включающий в себя архаизирующие неологизмы Лукашевича, противопоставлен «побежденным», «умолкшим» языкам. Неслучайно в песне спортсмена образ турков связан с мотивами осени, гнили, «корявых плодов». Именно к ним относится приговор-манифест: *Не вас баяч новейший / Будет воспевать* [Кручёных, 1913, с. 11].

Рассмотрим эти неологизмы подробнее. Учитывая то, что Лукашевич пытался найти слова из праславянского языка, мы можем предположить, в какие словообразовательные гнезда они входят, и проследить их этимологию. Архаизирующий неологизм *баяч*, из контекста оперы, является родственным словам *баять*, *баян*, т.е. *говорить* и *певец/поэт* соответственно, которые, согласно современному и доступному футуристам Сравнительному этимологическому словарю русского языка Н.В. Горяева, исконнородственны греческому *φημί* – ‘говорю’ [Горяев, 1996, с. 14]¹.

Предложенный Лукашевичем неологизм *больй*, исходя из значения, должен входить в одно словообразовательное гнездо со старославянским *болий*, рус. *большой*. Н.В. Горяев в своем словаре проводит

¹ Аналогичная этимология этих слов дана и в этимологическом словаре Фасмера [Фасмер, 1986, с. 140].

сравнение данных слов с *bala*, что на санскрите означает ‘сила’² [Горяев, 1896, с. 23]. Если остановиться на этих значениях, то словосочетание *силачи болые* синонимично «сильногоучим богатырям» русских лубков и представляет собой гиперболу на основе тавтологии, т.е. обычный народный поэтический прием.

Однако можно предложить еще одну трактовку этого эпитета. В «Словаре русских народных говоров» со ссылкой на работу А.М. Селищева «О языке современной деревни» (1939) слово *болий* трактуется как ‘больной (человек)’. Составители словаря приводят также омограф *болина*, который при ударении на второй слог обозначает ‘боль, недуг’ и в то же время ‘милого, любимого человека’, а при ударении на последний слог – ‘значительную величину’ [Филин, 1968, с. 75]. Если допустить, что в тексте поэмы неологизм *больий* содержит в себе обе коннотации, то сочетание *силачи болые* обретает новый поэтический оттенок, т.к. *болеть*, согласно тому же словарю, может также означать ‘жалеть’ [Там же, с. 74]. При таких значениях выражение *силачи болые* обретает новую жизнь, становится авторским поэтическим образом. Форма среднего рода *болое* присутствует также в стихотворении «Где тесен пыл бойница...» (1913): *облачье болое вбить наповал* [Хлебников и др., 1913, с. 17]. Здесь поэт, уповая на Гоголя, ведет бой против галло-романских «калош»: *где тесен пыл бойница / заплакает рыжья спица / гоголя падвол калоша* [Там же].

Архаизирующий неологизм *тмени*, в контексте стиха синонимичный слову *миллион*, можно соотнести со словом *тьма* в значении ‘бесчисленное множество’, которое родственно тюркскому слову *tuman* ‘десять тысяч, мгла’, что подтверждают оба словаря [Горяев, 1896, с. 382; Фасмер, 1987, с. 134]. Это же слово встречается в стихотворении «Хрюкает конь и учиться не хочет...» (1913): *впереди скорых и сильных / пробежав тмени метров* [Кручёных, Хлебников, 1913, с. 13].

Таким образом, несмотря на утверждения Лукашевича об истинно славянском происхождении его неологизмов, на самом деле они являются не специфически славянскими, а общеиндоевропейскими, тогда как слово *тмени* вообще заимствовано из тюркских языков. Выходит, Кручёных вольно или невольно впал в «чаромутие».

Стихотворение «В игорном доме», вошедшее в сборник «Поросята» (1913), также содержит архаизирующий неологизм авторства Платона Лукашевича. Это слово *видвы*, означающее ‘идеи’: *пред цепью златую тельца / видвы человечьи нелепы* [Кручёных, 1913b, с. 10]. В главе

² Фасмер также указывает на родственность этих слов с др.-инд. *bāliyan* и *bāliṣṭhas* (‘сильнее’, ‘самый сильный’) [Фасмер, 1986, с. 191].

«Латинское чаромутие» Лукашевич пишет: «Латинские писатели, особенно: Сенека, Тертулиан, утратили сию правильность, отчетливость и, составляя слова, не могли дать им той мысли, видвы (идеи), которую предполагали: они руководились уже чистым Латинским чаромутием, пренебрегая или же не зная древнего языка своих предков» [Лукашевич, 1846, с. 148].

Помимо описанных примеров, слова, похожие на неологизмы Лукашевича, содержатся в «заумных» текстах Кручёных, однако в данном случае невозможно однозначно определить, являются ли они прямыми заимствованиями или же омонимами. Например, мы можем сделать попытку интерпретации известной строки *дыр бул щыл* на основе книги Лукашевича. В статье «“Дыр бул щыл” в контексте эпохи» Н.А. Богомоллов приводит различные трактовки данного произведения, в том числе известный «перевод» Давида Бурлюка: «дырой будет уродное лицо счастливых олухов» [цит. по: Богомоллов, 2005]. В «праславянском» языке Лукашевича *дыр* действительно может быть родственным со словом *дыра*, т.к. оно, по мнению автора, близко к исконному; также в «Чаромутии...» иногда встречается словосочетание «вздырить поверхность» [Лукашевич, 1846, с. 71, 85]. *Бул* может быть архаизирующим неологизмом Лукашевича, который обозначает ‘бог’ [Там же, с. 92]. Насчет неологизма *щыл* Н.А. Богомоллов справедливо утверждает, что сочетание «щы» невозможно в русском языке, однако в книге Лукашевича присутствует 20 примеров слов с таким буквосочетанием, причем именно в словах, отнесенных Лукашевичем к «праславянским» «истотям». Большинство из них (15) являются причастиями, например, *сясвещый* (виденный), *ржузрещявящый* (рассуждающий), *негоднеящый* (негодующий) и проч. [Лукашевич, 1846, с. 246, 276, 385]. Остальные пять слов являются именами прилагательными, например, *дыхимящый* (сильный), *вехищый* (неприятный) и проч. [Там же, с. 174, 388]. Из этого можно сделать предположение, что Кручёных придумал *щыл* после прочтения «Чаромутия...».

Другой пример архаизирующего неологизма *к Rocha* (по Лукашевичу, то же, что *корча*, образованное от глагола *корчить* [Там же, с. 105]) встречается в стихотворении «Деймо», которое, судя по названию, было написано в одно время с оперой «Победа над солнцем»: *сарча к Rocha буча на вихроль опохромел* и т.д.³ [Кручёных, 1913, с. 4].

³ В самой опере в строке *кюлл сурн дер* может быть использована форма родительного падежа множественного числа слова *сурна*, которое Лукашевич представляет в «Чаромутии...» как свой неологизм. На самом деле оно таковым не является: в персидском языке оно обозначает ‘длинную трубу’, а в русском – ‘темя и лоб лошади’ [Даль, 1866, с. 331].

Обратимся к теоретическим статьям Кручёных, в которых он также использует архаизирующие неологизмы Платона Лукашевича. Брошюра «Слово как таковое» (сентябрь 1913 г.), составленная в соавторстве с Велимиром Хлебниковым, содержит два однокоренных неологизма: уже рассмотренный *баяч* (во множественном числе *баячи*) и *баячь* (поэзия): «Не безголосая, томная, сливочная тянучка поэзии (пасьянс... пастила...), а грозное *баячь*» [Кручёных, Хлебников, 1913, с. 9]. При этом, исходя из контекста, в котором используются эти слова («коим и посвящаю следующее стихотворение» [Там же, с. 11], далее следует стихотворение Кручёных «Поскорее покончить...»), можно утверждать, что в текст статьи «О художественных произведениях» они были внесены именно Алексеем Кручёных.

В другой статье того же года «Новые пути слова», вошедшей в сборник «Трое», Кручёных дает прямое обоснование использования архаизирующих неологизмов: «Зачем заимствовать у безъязыких “немцев”, когда есть великолепное свое?» [Хлебников и др., 1913, с. 13]. Он приводит три примера заимствованных слов, вместо которых, по его мнению, следует использовать архаизирующие неологизмы. Один из них – неологизм Лукашевича *мечари*, обозначающий ‘гладиаторы’, который тот использует во введении к «Чаромутию...»: «кто знает, сии частые нашествия предков наших на порочную и просвещенную Римскую Праву не были ли кровавою вирою за предание смерти Славян Понтийских, за мечарей (гладиаторов), выводимых на заклание для потехи Римского народа?» [Лукашевич, 1846, с. 3]. Стилистическую разницу между этими словами Кручёных объясняет следующим образом: «гладиаторы – тускло серо иностранно, мечари – ярко красочно и дает нам картину мощных людей, закованных в медь и сетку» [Хлебников и др., 1913, с. 13].

Рассмотрим стихотворение «В игорном доме» из сборника «Поросята» (1913). Здесь, как и в некоторых других стихотворениях, например, «К Т***», «Я еще молод», «Я жрец я разленился», поэт намеренно прибегает к архаической стилизации языка. Он использует целый ряд соответствующих словоформ: *иглою*, *неудержимую*, *волною*, *пред*, *златою*. Также он употребляет слово *нелепы* в его устаревшем значении (*некрасивы*). Используя вместо грецизма *идеи* неологизм Лукашевича *видвы*, автор достигает особой выразительности: все слова в стихотворении имеют славянскую основу. Исключение составляет только слово *попугаи*, «чаромутное» происхождение которого режет слух (согласно Сравнительному этимологическому словарю Н.В. Горяева, это слово пришло в русский язык из арабского через французский [Горяев, 1896, с. 274]). В стихотворении стая попугаев символизирует азартные мысли,

посещающие человека в игорном доме; подобно инородному телу (игле), они проникают в его мозг. Этот эффект травмы усиливается именно благодаря использованию автором заимствованного слова, в понимании П.А. Лукашевича – «чаромутного». Полагаем, что выбор Кручёных данного образа был также связан с омонимичностью существительного *попугай* глаголу в повелительном наклонении, который имеет ярко выраженную негативную коннотацию.

Таким образом, язык будущего А.Е. Кручёных формирует на основе идеи П.А. Лукашевича о необходимости очистить «праславянский» язык от чаромутных слов, воссоздать «первобытный» словарь языка, на котором говорило все человечество на заре истории. Архаизирующие неологизмы – одно из средств достижения этой цели. Поэт использует их как для стилизации речи, так и для выделения других слов, необходимых для наглядного выражения содержания стихотворений. Концепция языка будущего, предложенная А.Е. Кручёных, в полной мере может быть отнесена к «поэтической филологии», лингвистическая составляющая которой ближе к истории идей А. Шишкова, Н. Гоголя и П. Лукашевича, нежели Н. Карамзина, А. Пушкина и М. Лермонтова.

Библиографический список / References

Байдин, 2007 – Байдин В.В. Языковая утопия Велимира Хлебникова // Вопросы литературы. 2007. № 6. С. 51–83. [Baidin V.V. Linguistic utopia of Velimir Khlebnikov. *Voprosy literatury*. 2007. No. 6. Pp. 51–83. (In Rus.)]

Богомолов, 2005 – Богомолов Н.А. «Дыр бул щыл» в контексте эпохи // НЛО. 2005. № 72. URL: <http://magazines.russ.ru/nlo/2005/72/bo8.html> (дата обращения: 01.04.20201). [Bogomolov N.A. “Dyr bul shhy!” in the context of the era. *NLO*. 2005. No. 72. URL: <http://magazines.russ.ru/nlo/2005/72/bo8.html> (In Rus.)]

Бурлюк и др., 1913 – Пощечина общественному вкусу. В защиту свободного искусства: Стихи, проза, статьи / Бурлюк Д.Д., Бурлюк Н.Д., Кручёных А.Е. и др. М., 1913. [Burljuk D.D., Burljuk N.D., Kruchenyh A.E. et al. *Poshhechina obshhestvennomu vkusu. V zashhitu svobodnogo iskusstva: Stihy, proza, stati* [Slap the public taste. In defense of free art: Poems, prose, articles]. Moscow, 1913.]

Гин, 1988 – Гин Я.И. О «поэтической филологии» // Литературный процесс и проблемы литературной культуры: Материалы для обсуждения. Таллин, 1988. С. 20–22. [Gin Ya.I. Of “poetic philology”. *Literaturnyi protsess i problemy literaturnoi kultury: Materialy dlya obsuzhdeniya*. Tallin, 1988. Pp. 20–22. (In Rus.)]

Гоголь, 1952 – Гоголь Н.В. Полное собрание сочинений / Под ред. Н.Ф. Бельчикова и др. Т. 9. Наброски, конспекты, планы, записные книжки / Под ред. Г.М. Фридлендер. М., 1952. [Gogol N.V. *Polnoe sobranie sochinenij* [Complete works]. N.F. Belchikov et al. (eds.). Vol. 9. Sketches, notes, plans, notebooks. G.M. Fridlender (ed.). Moscow, 1952.]

Горяев, 1896 – Горяев Н.В. Сравнительный этимологический словарь русского языка. Тифлис, 1896. [Gorjaev N.V. *Sravnitelnyj jetimologicheskij slovar*

russkagoazyka [Comparative etymological dictionary of Russian language]. Tiflis, 1896.]

Гофман, 1936 – Гофман В.А. Язык литературы: очерки и этюды. Л., 1936. [Gofman V.A. Yazyk literatury: ocherki i etyudy [The language of the literature: Essays and sketches]. Leningrad, 1936.]

Даль, 1866 – Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Ч. 4. Р–V. М., 1866. [Dal V.I. Tolkovyj slovar zhivago velikoruskagoazyka. [Dictionary of the Great Russian Language]. Part 4. R–V. Moscow, 1866.]

Зализняк, 2009 – Зализняк А.А. О профессиональной и любительской лингвистике // Наука и жизнь. 2009. № 1–2. С. 16–25, 54–62. [Zaliznyak A.A. Of professional and amateur linguistics. *Nauka i zhizn*. 2009. No. 1–2. Pp. 16–25, 54–62. (In Rus.)]

Камчатнов, 2018 – Камчатнов А.М. Русский древнеслов Александра Шишкова. Лингвистическое наследие А.С. Шишкова в научном и культурном контексте эпохи. М., 2018. [Kamchatnov A.M. Russkii drevneslov Aleksandra Shishkova. Lingvisticheskoe nasledie A.S. Shishkova v nauchnom i kul'turnom kontekste epokhi [Russian drevneslov of Alexandre Shishkov. Linguistic legacy of Alexandre Shishkov in the scientific and cultural context of the era]. Moscow, 2018.]

Кручёных, 1913а – Победа над солнцем: Опера А. Кручёных / музыка М. Матюшина. СПб, 1913. [Pobeda nad solncem: Opera A. Kruchenykh / muzyka M. Matyushina [Victory over the Sun: Opera by A. Kruchenykh / music by M. Matyushin]. St. Petersburg, 1913.]

Кручёных, 1913б – Поросята / Зина В. и А. Кручёных. СПб., 1913. [Porosjata / Zina V. i A. Kruchenykh [Piglets / Zina V. and A. Kruchenykh]. St. Petersburg, 1913.]

Кручёных, 1913с – Кручёных А.Е. Возропщем / Рис. Розановой и Малевича. СПб., 1913. [Kruchenykh A.E. Vozropshhem [Revolt]. Illustrations by Rozanova and Malevich. St. Petersburg, 1913.]

Кручёных, Хлебников, 1913 – Кручёных А.Е. и Хлебников В.В. Слово как таковое. М., 2000. [Kruchenykh A.E., Khlebnikov V.V. Slovo kak takovoe [The word as such]. Moscow, 2000.]

Лукашевич, 1846 – Чаромутие, или Священный язык магов, волхвов и жрецов, открытый Платоном Лукашевичем, с прибавлением обращенных им же в прямую истоть чаромути и черной истоти языков русского и других славянских и части латинского. Петрьгород, 1846. [Lukashevich P.A. Charomutie, ili Svjashhennyjazyk magov, volhvov i zhrecov, otkrytyj Platonom Lukashevichem, s pribavleniem obrashhennyhim zhe v prjamuju istoty charomuti i chernoj istoti jazykov russkogo i drugih slavjanskikh i chasti latinskogo [Charomutie, or sacred language of magicians, Magi and priests, discovered by Platon Lukashevich, with the addition of the Charomut and Black Istot of Russian and other Slavic languages and partly of the Latin]. St. Petersburg, 1846.]

Маяковский, 1959 – Маяковский В.В. Полное собрание сочинений. Т. 12: Статьи, заметки и выступления. Ноябрь 1917–1930 / Подготовка текста и примеч. А.М. Ушакова и др. М., 1959. [Mayakovskiy V.V. Polnoe sobranie sochinenij [Complete works]. Vol. 12: Articles, notes and speeches. November 1917–1930. A.M. Ushakov et al. (preparation of the text and footnotes). Moscow, 1959.]

Поляков, 1984 – Поляков О.В. Сравнительно-историческое (индоевропейское) языкознание в России конца XIX – XX вв. Принципы построения сравнительно-исторических грамматик: Дис ... канд. филол. наук. М.,

1984. [Polyakov O.V. Sravnitelno-istoricheskoe (indoevropeskoe)azykoznanie v Rossii kontsa XIX – XX veka. Printsipy postroeniya sravnitelno-istoricheskikh grammatik [Comparative (Indo-European) linguistics in Russia at the end of XIX – XX centuries. The principles of building comparative grammars]. PhD dis. Moscow, 1984.]

Радин, 1914 – Радин Е.П. Футуризм и безумие: Параллели творчества и аналогии нового языка кубо-футуристов. СПб., 1914. [Radin E.P. Futurizm i bezumie: Paralleli tvorchestva i analogii novogo jazyka kubo-futuristov [Futurism and Madness: Parallels of creativity and analogies of the new language of Cubo-Futurists]. St. Petersburg, 1914.]

Сухопаров, 1994 – Сухопаров С.М. Алексей Кручёных в свидетельствах современников. Мюнхен, 1994. [Sukhoparov S.M. Aleksej Kručenykh v svidetelstvakh sovremennikov [Aleksej Kručenykh in the memories of the contemporaries]. Munich, 1994.]

Фасмер, 1986 – Фасмер М. Этимологический словарь русского языка / Пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачева; Под ред. и с предисл. Б.А. Ларина. Т. I (А–Д). М., 1986. [Vasmer M. Jetimologicheskij slovar russkogo jazyka [Russisches etymologisches Wörterbuch]. O.N. Trubachev (transl. from German and add.). Vol. 1 (A–D). Moscow, 1986.]

Фасмер, 1987 – Фасмер М. Этимологический словарь русского языка / Пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачева. Т. 4 (Т – Ящур). М., 1987. [Vasmer M. Jetimologicheskij slovar russkogo jazyka [Russisches etymologisches Wörterbuch]. O.N. Trubachev (transl. from German and add.). Vol. 4 (T – Jashhur). Moscow, 1987.]

Филин, 1968 – Словарь русских народных говоров / Сост. И.А. Попов и др.; Гл. ред. Ф.П. Филин. Вып. 3: Блазнишка – Бяшутка. Л., 1968. [Slovar russkikh narodnyh govorov [Dictionary of the Russian folk dialects]. I.A. Popov et al. (compl.); F.P. Filin (ed.). Leningrad, 1968.]

Хлебников и др., 1913 – Хлебников В.В., Кручёных А.Е., Гуро Е.Г. Трое. СПб., 1913. [Khlebnikov V.V., Kručenykh A.E., Guro E.G. Troe [Three]. St. Petersburg, 1913.]

Шкловский В.Б. Собрание сочинений. Т. 1: Революция / Сост., вступ. статья И. Калинина. М., 2018. [Shklovsky V.B. Sbranie sochinenij [Collected works]. I. Kalinin (compl., introd. article). Vol. 1: Revolution. Moscow, 2018.]

Яacobсон, 2012 – Яacobсон Р.О. Будетлянин науки: воспоминания, письма, статьи, стихи, проза / Сост., подгот. текста, вступ. ст. и коммент. Б. Янгфельдта. М., 2012. [Jakobson R.O. Budetljanin nauki: vospominanija, pisma, stati, stih, proza [Budetljanin of science: Memoirs, letters, articles, poetry, prose]. B. Yangfeldt (ed.). Moscow, 2012.]

Greve, 2009 – Greve Ch. Art between affective memorisation and the bureaucracy of the archive: From Aleksej Kručenykh to contemporary Russian artists. *Russian Literature*. 2009. Vol. 65. No. 1–3. Pp. 379–394.

Статья поступила в редакцию 09.10.2020
The article was received on 09.10.2020

Об авторах / About the authors

Арзамасцева Ирина Николаевна – доктор филологических наук, доцент; профессор кафедры русской литературы XX–XXI веков, Московский педагогический государственный университет

Irina N. Arzamastseva – Dr. Phil. Hab.; Professor at the Department of Russian Literature of the XX–XXI centuries, Moscow Pedagogical State University, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1564-9385>

E-mail: arzamas_i@mail.ru

Катанаев Никита Сергеевич – аспирант кафедры русской литературы XX–XXI веков, Московский педагогический государственный университет

Nikita S. Katanaev – postgraduate student at the Department of Russian Literature of the XX–XXI centuries, Moscow Pedagogical State University, Russian Federation

E-mail: nikhumster@gmail.com

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

DOI: 10.31862/2500-2953-2021-3-22-41

Е.Г. Соколов

Институт лингвистических исследований
Российской академии наук,
199053 г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

Служебные слова *дѣля* и *ради* в древнерусском языке: предлоги, послелого или что-то третье?

Статья излагает закономерности линейного расположения служебных слов *дѣля* и *ради*, выявленные на материале памятников древнерусского языка XI–XIII вв. Найденные закономерности указывают на нетипичное поведение этих служебных слов и позволяют для большей части контекстов определить их как прилоги-клитики второй позиции, занимающие место после первого полноударного слова зависимой от них именной группы, а для меньшей части – как послелого, следующие за этой группой целиком.

Ключевые слова: древнерусский язык, предлоги, послелого, прилоги, клитики, линейный порядок

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Соколов Е.Г. Служебные слова *дѣля* и *ради* в древнерусском языке: предлоги, послелого или что-то третье? // Рема. Rhema. 2021. № 3. С. 22–41. DOI: 10.31862/2500-2953-2021-3-22-41

E. Sokolov

Institute for Linguistic Studies Research
of the Russian Academy of Sciences,
Saint Petersburg, 199053, Russian Federation

Function words words *dělja* and *radi* in the Old Russian language: Prepositions, postpositions or something else?

In this article, we try to figure out the linear order rules for the functional words *dělja* and *radi* as represented in Old Russian texts from the 11th to the 13th century. These rules demonstrate that in certain contexts the syntactic behaviour of the elements in question does not comply with normal patterns for prepositions but is rather characteristic either of the so-called 2nd position clitic adpositions located within the nominal phrase they dominate (which is the most general case) or of the postpositions which follow the whole nominal phrase (which case is far less frequent).

Key words: Old Russian language, prepositions, postpositions, adpositions, clitics, linear order

FOR CITATION: Sokolov E. Function words words *dělja* and *radi* in the Old Russian language: Prepositions, postpositions or something else? *Rhema*. 2021. No. 3. Pp. 22–41. (In Rus.) DOI: 10.31862/2500-2953-2021-3-22-41

1. Введение

Истории служебных слов *дѣля* и *ради* уделяется внимание во многих грамматических и лексикографических описаниях древнерусского языка. Однако правила, определяющие место этих единиц в высказывании, представляются нам выясненными недостаточно. Наша статья посвящена уточнению и описанию данных правил для языка непрерывных памятников XI–XIII вв.

1.1. Цель и задачи статьи

Цель нашей статьи – на материале оригинальных памятников письменности описать и по возможности объяснить закономерности, регулирующие линейную позицию (то есть положение в потоке речи) служебных слов *дѣля* и *ради* в древнерусском языке XI–XIII вв. Для этого сначала мы рассмотрим существующие очерки синтаксического поведения *дѣля* и *ради* и уточним базовые представления об их грамматическом статусе, затем исчислим возможные линейные позиции этих служебных слов в выбранных нами текстах и, наконец, опираясь на найденный набор позиций, предложим возможные правила, задающие линейное положение *дѣля* и *ради* в высказывании, а также отметим сложности, требующие дальнейшего исследования.

1.2. Материал и его подача

В качестве источников языкового материала нами были привлечены следующие памятники: «Вопрошание Кириково»¹ (ВК) по списку ГИМ Син. 132 XIII в., Новгородская первая летопись² (НПЛ) по Синодальному списку XIII–XIV вв., новгородские берестяные грамоты (БГН) по изданию [Зализняк, 1995], а также по воспроизведению на сайте gramoty.ru; наконец, «Повесть временных лет» (ПВЛ), «Поучение Владимира Мономаха»³ (ПВМ) и Суздальская летопись⁴ (СЛ) – все три по Лаврентьевскому списку XIV в.

При подаче материала для летописей мы указываем перед ссылкой год, для грамоты – приблизительную датировку. Номер грамоты дается в скобках после сокращения «БГН»: (БГН 100) – это новгородская берестяная грамота № 100.

2. Место *дѣля* и *ради* в трудах по истории русского языка

Известные нам лексикографические и грамматические работы по древнерусскому языку именуют служебные слова *дѣля* и *ради* либо предлогами, либо послелогоми. При этом предлогами *дѣля* и *ради* могут

¹ Цит. по изданию: Вопросы Кирика, Саввы и Илии, с ответами Нифонта, епископа Новгородского, и других иерархических лиц // Русская историческая библиотека, издаваемая Археографическою комиссиею. Т. 6. СПб., 1880. Стб. 21–62.

² Цит. по изданию: Новгородская первая летопись старшего и младшего изводов. М.–Л., 1950.

³ «Повесть временных лет» и «Поучение Владимира Мономаха» цитируются по изданию: Полное собрание русских летописей. Т. 1. Лаврентьевская летопись. Вып. 1: Повесть временных лет. Изд. 2-е. Л., 1926.

⁴ Цит. по изданию: Полное собрание русских летописей. Т. 1. Лаврентьевская летопись. Вып. 2: Суздальская летопись по Лаврентьевскому списку. Изд. 2-е. Л., 1927.

называться как без дальнейших уточнений [СРЯ, 1977, с. 211; Стеценко, 1977, с. 106, 109; СРЯ, 1995, с. 122], так и с указанием на их постпозитивное употребление [Спринчак, 1960, с. 151, 155]. Подобное указание в той или иной форме характерно для многих работ. Так, И.И. Срезневский в «Материалах для словаря древнерусского языка» отмечает, что *ради* – это предлог, «идуший вслед за словом, к которому относится» [Срезневский, 1893, с. 11], в «Словаре древнерусского языка XI–XIV вв.» обе статьи – *дѣля* [СДРЯ, 1990, с. 162] и *ради* [СДРЯ, 2012, с. 455] – снабжены пометой «обычно в постпозиции», а Т.П. Ломтев, именуя *ради* предлогом, признает одновременно, что его правильнее называть послелогом, т.к. этот элемент «всегда находился после соответствующего имени существительного» [Ломтев, 1958, с. 398]. Исследователи, называющие *дѣля* и *ради* только послелогом, также обычно поясняют, что эти служебные слова занимают «постпозитивное положение» по отношению к падежной форме имени существительного [Лозбэ, 1965, с. 6; Лозбэ, 1968, с. 86], располагаются «после управляемого слова» [Георгиева, 1968, с. 79–80]. Многочисленные примеры типа (1) как будто подтверждают это мнение.

(1) а. **дѣтии дѣля** жены творять что любо (ВК, стб. 60)

б. въсѣмь **Бога ради** приемлющимь (ВК, стб. 51)

Однако далеко не все примеры принадлежат этому типу. Так, Т.П. Ломтев, утверждая, как показано ранее, что *ради* всегда следует за именем существительным, несколькими абзацами ниже оговаривается: «Иногда предлог *ради* встречается после определения перед определяемым именем существительным» [Ломтев, 1958, с. 398], – и приводит соответствующие выписки, по сути, опровергая свое первоначальное утверждение. Сходные случаи без необходимых пояснений приводятся и в иллюстративном материале к другим работам, см. примеры (2).

(2) а. **того дѣля грѣха** заплатитъ литръ 5

[Георгиева, 1968, с. 80]

б. царь же испыта, **коя ради вины** придоша

[Спринчак, 1960, с. 155]

с. **Пречистые ради Богоматери...**

[Срезневский, 1893, с. 11].

Таким образом, сформулированная в существующих описаниях закономерность – «*дѣля* и *ради* следуют за именем существительным» – не может считаться общим правилом. Можно предположить, что механизмы, регулирующие положение *дѣля* и *ради* в высказывании, сложнее этой закономерности. Далее мы попытаемся найти их и сформулировать.

3. Вопрос о частеречной принадлежности *дѣля* и *ради*

Постараемся прояснить вопрос о частеречных характеристиках служебных слов *дѣля* и *ради*. Для этого введем необходимую синтаксическую терминологию и сравним *дѣля* и *ради* с предлогами.

3.1. Синтаксическая группа

Условимся называть «синтаксической группой словоформы α » такое множество словоформ, дистрибуция которого в высказывании определяется словоформой α [Тестелец, 2001, с. 79–80]. Саму словоформу α будем называть «вершиной» этой синтаксической группы, прочие ее элементы (которые сами являются группами) – «зависимыми группами» вершины.

3.2. *Дѣля* и *ради* в сравнении с предлогами: сходства и различия

3.2.1. Сходства

Все рассмотренные нами работы, как бы они ни называли *дѣля* и *ради*, интуитивно объединяют их в один грамматический класс с предлогами. Действительно, *дѣля* и *ради* тоже сопровождают именные группы⁵, а функционально подобны некоторым предлогам, скажем, предлогу *за* в причинном значении [Колесов, 2004, с. 562], см. пример (3).

(3) а. **за то** (= ‘из-за того’) ти ити въ моукоу, аже не приимешь его [Кирик, 1880, с. 56]

б. О причащании еже чрьь лѣто держати, **болии дѣля** (= ‘из-за болей’) (ВК, стб. 27)

Многие контексты допускают появление именной группы только в соседстве с предлогом. *Дѣля* и *ради* обладают таким же ограничительным свойством: без них именная группа недопустима, скажем, в причинно-целевых контекстах.

(4) а. излазаци из града не ^{ОК}**брани дѣля** но ^{ОК}**жажы ради водныя...** (1207 г.) (СЛ, л. 146 об.)

б. излазаци из града не ***брани Ø**, но ***жажы Ø водныя...**

Следовательно, *дѣля* и *ради*, как и предлоги, в сочетании с именной группой определяют дистрибуцию всего образовавшегося комплекса, т.е. являются в таких комплексах вершиной.

⁵ Общеупотребительное название для групп с вершиной – именем существительным.

3.2.2. Различия

Принципиально *дѣля* и *ради* отличаются от предлогов линейным положением: если предлоги встречаются строго слева от именной группы (5), то *дѣля* и *ради* никогда не занимают эту позицию, всегда располагаясь правее как минимум одного слова группы (6).

(5) а. крещень въ [_{ИГ} **латиньскую вѣроу**]... (ВК, стб. 26)

б. блюеть на [_{ИГ} **другы(и) день по причащении**]...
(ВК, стб. 23)

(6) а. и воротишася [_{ИГ} **роspутия**] дѣля. (1148 г.) (НПЛ, л. 25 об.)

б. никакая же злобы творящ(е) [_{ИГ} **страха ради многа Божия**]...
(ПВЛ, л. 5 об.)

Дополнительное отличие *дѣля* и *ради* от предлогов состоит в том, что нам не встретилось ни упоминаний, ни примеров повтора *дѣля* и *ради* при именных группах, тогда как повтор предлога в древнерусском языке (7) – широко распространенное явление (в основном, однако, для контекстов, близких к устной речи) [Klenin, 1989; Минлос, 2007].

(7) со Оркадиемъ молвихъ се со игоуменомъ (ВК, стб. 34)

Возможно, повтор *дѣля* и *ради* становится невозможен или маловероятен именно из-за их отличного от предлогов линейного положения в высказывании.

3.3. *Дѣля* и *ради* – прилоги с невыясненной линейной позицией

Итак, служебные слова *дѣля* и *ради* демонстрируют сходную с предлогами сочетаемость, но не имеют с ними общих линейных позиций. В такой ситуации к *дѣля*, *ради* и предлогам можно одинаково – как к частным случаям – применить безразличный к линейной позиции термин «прилог» [Сичинава, 2018, с. 356]. В комплексе «прилог + именная группа» именно прилог определяет дистрибуцию всего комплекса: дистрибуция именной группы в данном падеже без данного прилога обычно шире, чем с ним. Поэтому такой комплекс с вершиной-прилогом называется приложной группой. Если не учитывать обусловленных сочетанием с отдельными лексическими единицами эндоклитических позиций наподобие *не к кому*, *друг у друга*, можно также сказать, что предлог – это прилог, стоящий слева от именной группы; послелог – прилог, следующий за именной группой [Haspelmath, 2003, p. 40]. Поскольку возможные линейные позиции *дѣля* и *ради* явно не сводятся к появлению

слева или справа от именной группы, пока условимся называть эти два служебных слова просто прилогами и перейдем к рассмотрению материала памятников.

4. Описание и объяснение материала памятников письменности

Данный раздел посвящен описанию линейных позиций прилогов *ради* и *дѣля*, встреченных в нашем материале, и поиску объяснений того, почему эти прилоги встретились именно в такой, а не в другой линейной позиции. Для краткости в этом разделе мы применяем некоторые сокращения: А – адъективная категория (имя прилагательное, указательное или притяжательное местоимение), АДР – прилог, N – имя существительное или личное местоимение, N⁰ – вершина именной группы (или личное местоимение), GEN – приименной родительный падеж.

4.1. *Дѣля* и *ради* как прилоги второй позиции

В.В. Колесов отмечает, что в Суздальской летописи «в сочетании имени существительного с прилагательным послелоги могут входить внутрь сочетания» [Колесов, 2004, с. 561] и рассматривает этот факт как «нарушение в употреблении послелогов *ради* – *дѣля*» [Колесов, 2004, с. 561]. Он приводит следующие примеры:

- (8) а. но мы здѣ вписахомъ о них памяти ради рускыхъ князей (СЛ, л. 229б);
 б. ...жити <...> в руской землѣ христианскаго ради языка (СЛ, л. 244б)
 с. се же сказахомъ вѣрныхъ дѣля людей (СЛ, л. 118)
 д. Ярославъ жсалистаси брата дѣля своего Володимира (СЛ, с. 241).

Устройство этих примеров можно схематически представить так:

- (9) а. N⁰ – ради – GEN
 б. А – ради – N⁰
 с. А – дѣля – N⁰
 д. N⁰ – дѣля – А – N

Не вполне ясно, почему В.В. Колесов считает эти случаи аномалией, нарушением некоего правила употребления *ради* и *дѣля*: многочисленные выписки такого рода приводятся в соответствующих словарных статьях «Материалов...» И.И. Срезневского и «Словаря древнерусского языка XI–XIV вв.». Более того, в гораздо более ранней работе

Т.П. Ломтева перечисляются (пусть и без подробного разбора) следующие возможные позиции прилога *ради* внутри древнерусской именной группы⁶:

- (10) а. N^0 – *ради* – GEN:
 ...молитвы ради пречистыя Богородица
 б. N^0 – *ради* – А (или притяжательное местоимение):
 Грѣхъ же ради нашихъ...
 с. А – *ради* – N^0 : ...мечетныхъ ради чюдесь...
 д. Относительное местоимение⁷ – *ради* – N^0 :
 Царь же испыта, коея ради вины придоша
 [Ломтев, 1958, с. 398].

Сходные линейные порядки с предлогом *дѣля* Т.П. Ломтевым не отмечены, но их можно без труда извлечь, скажем, из «Словаря древнерусского языка XI–XIV вв.»:

- (11) а. N^0 – *дѣля* – GEN:
 Обиды дѣля своего г(с)на...
 б. N^0 – *дѣля* – А:
 ...излазяци из града <...> жажы ради водныя
 с. А – *дѣля* – N^0 :
 ...своего дѣля спасенья, пожаловали есмы...
 [СДРЯ, 1990, с. 163].

Такого рода случаи многочисленны и в нашем материале. К примеру, иногда прилог отделяет имя существительное от согласованного определения во взаимно обратных линейных порядках « N^0 – ADP – А» (12) и «А – ADP – N^0 » (13):

- (12) а. поститися **сѣртии** ради **Г(с)нь**... (1074 г.) (ПВЛ, л. 62 об.)
 б. та оугодья створиль еси **члѣвка** дѣля **грѣшна** (ПВМ, л. 79 об.)
 с. чтяшеть ю акы мѣрь **оѣца** ради **своего**... (1097 г.) (ПВЛ, л. 89)
 д. не оубии ея **дѣтяти** дѣля **сего**... (1128 г.) (СЛ, л. 100)
- (13) а. и выведе и ... **хр(с)ьнаго** ради **цѣлованья** (1132 г.)
 (СЛ, л. 100)
 б. съ **стее** дѣля **варьвре** въверице твое (1180–1200 гг.) (БГН 657);
 с. выиде архиепископъ Фектисть изъ владычня двора, **своего**
 дѣля **нездоровия**... (1308 г.) (НПЛ, л. 155);
 д. землю зноеть томя **наши(х)** ради **злюбь**... (1068 г.)
 (ПВЛ, л. 57)

⁶ Здесь и далее схематическое представление наше.

⁷ У Т.П. Ломтева – «союзное слово».

Обратные друг другу порядки представлены и группами с приемным родительным вида «N⁰ – ADP – GEN» (14) и «GEN – ADP – N⁰» (15):

(14) а. в да ю <...> **красоты** ради **лица ея** (977 г.) (ПВЛ, л. 23 об.)

б. А **постригания** дѣля **чернецъ**, попинь еси (ВК, стб. 25)

(15) а. **инѣ(х)** ради **смотрения** (ПВЛ, 1926, л. 20)

б. не **крове** дѣля **пролитья**...посыпа главу свою (ПВМ, л. 83 об.)

Встречаются также случаи, в которых прилог стоит между вершиной именной группы N⁰ и приложением (16), несогласованным определением (17) и относительным предложением (18).

(16) А **наимъ** дѣля, **рекше лихвы**, тако веляше оучить (ВК, стб. 24)

(17) прелюбодѣца отъ Господа, **общения** ради ко **иномоу**, нарекшися (ВК, стб. 49)

(18) а. **рѣчки** ради **яже втечетъ въ Двину** (ПВЛ, л. 3)

б. Прашахъ **брашна** дѣля, **что-то ѣмы**... (ВК, стб. 85)

Прилог также может разрывать сложное имя собственное (19) и прокиать внутрь сочиненной именной группы (20):

(19) выбѣглъ ис Кыева **Мстислава** дѣля **Изяславича**... (1159 г.) (СЛ, 1927, л. 117)

(20) а. и бы(с) плачь вели(к) в градѣ ... **грѣ(х)** ради **наши(х)** и **неправды** (1237 г.) (СЛ, л. 160 об.)

б. нь сде въписахомъ о нихъ **памяти** ради **русскихъ князь** и **бѣды, яже бысть от нихъ имь**... (1224 г.) (НПЛ, л. 96)

с. оже бѣху бѣжали из Новагорода, **Святослава** дѣля и **Якуна**... (1141 г.) (НПЛ, л. 22)

д. яшася по путь, и **поклона** дѣля и **молбы князь** (1224 г.) (НПЛ, л. 97)

Способен прилог, наконец, и отрывать играющее роль именной вершины субстантивированное прилагательное от прочего материала группы:

(21) а. **Тѣлнаго** ради **женьскаго** со Оркадиемъ молвихъ со игоуменомъ... (ВК, стб. 34)

б. **избьены(х)** ради **иже избиша незаконнии Половци** (1093 г.) (ПВЛ, л. 74 об.)

Рассмотренные выше примеры (12)–(21) объединяет то, что прилог *дѣля* или *ради* занимает в них линейную позицию строго после первой словоформы связанной с ним именной группы. При этом, судя по разнообразию примеров, прилог безразличен и к частеречной принадлежности такой словоформы, и к ее статусу в именной группе.

Этот примечательный факт становится еще более любопытным, если вспомнить примеры (19) и (20). В примере (19) прилог стоит между именем *Мстиславъ* и отчеством *Изяславичь*, а имена иногда рассматриваются как синтаксически нечленимые единицы [Agbayani, Golston, 2016, p. 20–21], т.е. между ними просто нет синтаксической позиции, которую мог бы занять прилог! В примере (20) прилог разрывает сочиненную именную группу, а ведь между ее словоформами, согласно «ограничению сочиненной структуры» (Coordinate Structure Constraint) [Бейлин, 2002, с. 26–27], ни прилог, ни какой-либо другой посторонний элемент стоять также не может.

Следование прилогов *дѣля* и *ради* за первой словоформой зависимой группы и их нечувствительность к синтаксическим ограничениям позволяют предположить, что их линейная позиция может быть обусловлена не синтаксически, а произносительно, т.е. эти прилоги ведут себя подобно клитикам – просодически несамостоятельным единицам, демонстрирующим признаки, промежуточные между словоформой и аффиксом [Anderson, Zwicky, 2003, p. 325–326], и присоединяющимся к какой-либо просодически самостоятельной словоформе слева (проклитики) и справа (энклитики).

Эта мысль подтверждается типологическими параллелями. В «Мировом атласе языковых структур» (World Atlas of Language Structures) отмечены языки, в которых некоторые прилоги линейно располагаются внутри зависимой именной группы, к примеру, австралийский язык аиндильяква [Dryer, 2005, p. 346]:

(22) euykwujija=manja ека
 маленькой=к палке
 ‘к маленькой палке’

В аиндильяква прилог *manja* ‘к’ является клитикой, прилежащей справа к первой словоформе соответствующей именной группы [Там же].

В вымершем умбрийском языке (сабельская группа италийской ветви индоевропейских языков) существует класс прилогов, которые могут занимать линейную позицию вида $N^0 - ADP - A$, $A - ADP - N^0$ [Clackson, 2004, p. 397], а также $N^0 - ADP - GEN$, как в примерах (23а-с) и (23d) соответственно.

- (23) a. vuku=kum iuviu
рощи=y Юпитеровой
'у Юпитеровой рощи'
- b. testru=ku pepsi
правой=y ноги
'у правой ноги'
- c. ura=ku. gi. esuna
этой=y вещи святой
'при этом священном ритуале' [Clackson, 2004, p. 399]
- d. vuku=kum kureties
рощи-у Коредия
'у рощи Коредия' [Там же, p. 396]

Пять умбрийских прилогов, встречающихся в подобных контекстах: *a(u)* 'к, до', *ku(m)/co(m)* 'у', *e(n)/(e)m* 'в', *pe(r)* 'посредством' и *ta/tu/to* 'из', – присоединяются к любой первой словоформе в зависимой от них группе «в качестве постпозитивных клитик» [Fortson, 2010, p. 123]. При этом, в отличие от латинских случаев гипербатона с предлогом вида (24), умбрийские *a(u)*, *ku(m)/co(m)*, *e(n)/(e)m*, *pe(r)* и *ta/tu/to* не могут в одном и том же контексте свободно располагаться то перед именной группой (24а), то внутри нее (24b).

- (24) a. una ex parte
одной со стороны
'с одной стороны'
- b. ex una parte
с одной стороны
'с одной стороны' [Agbayani, Golston, 2016, p. 8]

Рассмотренные ранее конструкции с *дѣля* и *ради* совершенно подобны приведенным примерам из умбрийского языка и аиндильяква.

В то же время представление о клитическом статусе *дѣля* и *ради* сталкивается с серьезным возражением. Важная черта клитик – акцентная несамостоятельность. Клитики обычно объединяются «в одну тактовую группу с предшествующей или последующей словоформой» [Зализняк, 2008, с. 7]. Из-за этого они, как правило, не несут ударения [Zwicky, 1977, p. 11], тогда как материал акцентуированных памятников письменности показывает, что и *дѣля* [Лозбѣ, 1968, с. 89; Зализняк, 2014, с. 596], и *ради* [Зализняк, 2014, с. 236] ударение несли.

Однако эта трудность преодолима. А. Цвики признает существование «аномально-ударных клитик» – словоформ, ведущих себя, как клитики,

но несущих ударение: таковы некоторые двусложные словоформы бикольского языка (Филиппины) или латинские союзы *autem* ‘же, однако’, *vero* ‘же, но’ и *igitur* ‘итак, таким образом’ [Zwicky, 1977, p. 14–15]. Ударные элементы, подчиняющиеся закономерностям расположения клитик, отмечены и в древнегреческом языке [Luraghi, 2014, p. 301]. Наконец, А.А. Зализняк относит *дѣля* к энклиноменам [Зализняк, 2008, с. 79].

Сходства *дѣля* и *ради* с клитиками отмечал – для старославянского языка – еще А. Вайан, включавший их (помещая, правда, ошибочно – «после управляемого слова») в число «полуэнклитик» [Вайан, 1952, с. 411].

Стоит также принять во внимание данные, приводимые для старославянских памятников Р. Вечеркой. Он указывает на то, что в сочетании как с распространенной⁹, так и с сочиненной¹⁰ именной группой слова *дѣля* и *ради* чаще всего располагаются именно после первой словоформы подобной группы [Večerka, 1989, S. 57]. Несмотря на то, что Р. Вечерка не уверен в обусловленности такой позиции *дѣля* и *ради* их энклитической природой, сходство описанного им на старославянском материале механизма расположения этих элементов с закономерностями рассмотренных нами древнерусских памятников представляется нам очевидным.

Учитывая изложенные выше факты, элементы *дѣля* и *ради*, располагающиеся после первой словоформы (первого фонетического слова) зависимой от них именной группы, имеет смысл называть «полуэнклитическими прилогами второй позиции».

4.2. *Дѣля* и *ради* как послелого

В нашем материале есть ряд случаев, в которых прилог следует не за первой словоформой зависимой именной группы, а за всей этой группой целиком.

Часто в таких случаях именная группа, за которой следует послелог, состоит из сочетания имени существительного с местоимением:

⁸ Утверждение о постпозиции к управляемому слову неверно для старославянского материала так же, как и для древнерусского. Скажем, в приводимом А. Вайаном примере из Супрасльской рукописи *сея оубо ради вины* прилог *ради* стоит перед управляемым существительным – вершиной зависимой именной группы.

⁹ Р. Вечерка пользуется описательным выражением “um ein Attribut oder eine Apposition erweitertes Substantiv” («существительное, распространенное определением или приложением»), а также терминами “attributives Syntagma” («синтагма с определением») и “appositives Syntagma” («синтагма с приложением»).

¹⁰ У Р. Вечерки – “ein mehrfaches Satzglied” («многокомпонентный член предложения»).

- (25) а. Святопѣлка выведе **злобы его** ради и дасть ему Володимирь.
(1148 г.) (НПЛ, л. 25 об.)
- б. понеже погуби(х) [водою] члѣки **грѣхъ ихъ** ради (986 г.)
(ПВЛ, л. 36)
- с. пожалиша си по немь повелику **оуности его** ради (1093 г.)
(ПВЛ, л. 73 об.)
- д. то еси казале несъдѣ **вѣверичь тихъ** дѣля (1160–80 гг.)
(БГН 105)

Подобные случаи можно свести к примерам со второй позицией прилога из предыдущего пункта: достаточно предположить, что существительное с местоимением факультативно считаются единой тактовой группой (фонетическим словом)¹¹ и служат просодическим аналогом самостоятельной словоформы.

Тем не менее, в нескольких примерах из нашего материала именная группа, за которой следует *дѣля* или *ради*, состоит из заведомо самостоятельных словоформ, не сводимых в одну тактовую группу: ср. GEN – N⁰ – ADP (26) или N⁰ – A – ADP (27).

- (26) **свѣта сего мечетнаго кривости** ради налѣзо(х) грѣ(х) собѣ
(ПВМ, л. 83 об.)

- (27) и **х(с)ьяны(х) люди** дѣля (ПВМ, л. 78)

В таких случаях, если они окажутся более многочисленными за пределами нашего материала, можно предположить наличие в древнерусском языке второй модели употребления прилогов *дѣля* и *ради*, в которой они играют роль послелогов, следующих за всем материалом именной группы¹².

4.3. Случаи, сводимые к прилогам второй позиции и послелогам

Большинство прочих случаев сводимо либо к первой модели – *дѣля* и *ради* в функции прилога второй позиции, либо ко второй – *дѣля* и *ради* в функции послелога. Рассмотрим некоторые характерные употребления.

¹¹ Местоимение *тъ*, к примеру – энклитомен [Зализняк, 2008, с. 8], т.е. фонологически безударная форма [Там же, с. 6].

¹² Пример (27), впрочем, сомнителен, т.к. в рукописи следует за обширной лакуной.

4.3.1. Прилоги после одиночного имени существительного

Большое число найденных примеров построено по схеме $N^0 - \text{APR}$:

- (28) а. иного нелзѣ казати **срама ради**... (1065 г.) (ПВЛ, л. 55 об.)
 в. мога то мстити но и **х(с)ртьянъ дѣля** о(т)ложити... (1205 г.) (СЛ, л. 145 об.)
 с. нъ посылалъ съ асафѣмъ къ посадъникуо **медоу дѣля**... (1100–1120 гг.) (БГН 605)
 д. **рвятъ дѣля** прис[ъ]лали... (1140–1160 гг.) (БГН 743)
 е. Аже бы на заоутренюю вѣсталь, **канонъ дѣля**... (ВК, стб. 54)
 ф. да быша не прольяхи **мене ради** крови... (1097 г.) (ПВЛ, л. 89 об.)

Среди примеров этого типа велика доля фразеологизованных употреблений вида *Бога дѣля* (29), *Бога ради* (30), *того/сего дѣля/ради* ‘поэтому, ради этого’ (31), *что ради* ‘почему’ (32) и прочих.

- (29) а. **Бѣ дѣля** не лѣнитеса молу вы ся (ПВМ, л. 79 об.)
 в. оправ[ъ]и ны **бѣ дѣля**... (1140–1160 гг.) (БГН 850)
- (30) а. но **Бѣ ради** всхощеть мира... (1138 г.) (СЛ, л. 101 об.)
 в. оубогымъ и всѣмъ **Бога ради** приемлющимъ (ВК, стб. 51)
- (31) а. **сего ради** не одолѣхомъ имъ... (941 г.) (ПВЛ, л. 10 об.)
 в. **того дѣля** стоить тепло дѣлго, выпровадилъ Антония владыку на Хутино... (1228 г.) (НПЛ, л. 106)
 с. **того ради** оудержа(х) о(т) вась дождь... (1178 г.) (СЛ, л. 130 об.)
- (32) да глѣ **что ради** придосте сѣмо (945 г.) (ПВЛ, л. 15)

Все эти примеры могут с равным успехом объясняться обеими моделями употребления прилогов *дѣля* и *ради*: именная группа состоит здесь из одной словоформы – N^0 , поэтому *дѣля* или *ради* располагается одновременно и после всей зависимой именной группы, и после первой (и единственной) словоформы этой группы.

4.3.2. Прилоги после вакернагелевской клитики

Вакернагелевские энклитики – это сентенциальные энклитики, входящие в состав первой тактовой группы (фонетического слова) клаузы [Зализняк, 2008, с. 24]. Очевидным образом, если клауза начинается с группы прилога, то вакернагелевская энклитика в нормальном случае окажется после первого фонетического слова, принадлежащего этой группе. В нашем материале встречаются линейные порядки, отличающиеся от случаев, разобранных в пунктах 4.1 и 4.2, только наличием вакернагелевской клитики:

- (33) а. **грѣхъ же** ради **нашихъ** пусти Бѣ на ны поганья... (1068 г.)
(ПВЛ, л. 56 об.)
- б. **любве бо** ради сниде Г(с)ь на землю... (1078 г.)
(ПВЛ, л. 68 об.)
- с. **любве же** ради сии князь проля кровь свою... (1078 г.)
(ПВЛ, л. 68 об.)

Поскольку постановка вакернагелевской клитики полностью автоматизирована и, следовательно, может не учитываться при анализе линейной позиции наших послелогов, такие случаи принципиально не отличаются от разобранных ранее.

4.3.3. Случаи вида N^0 – местоимение – ADP – прочие зависимые

Если принять высказанную нами выше идею о том, что именная вершина в начале своей группы может факультативно образовывать единое фонетическое слово со следующим за ней местоимением, линейные порядки наподобие N^0 – местоимение – ADP – GEN (34), N^0 – местоимение – ADP – N (35), N^0 – местоимение – ADP – A (36) получают естественное объяснение.

- (34) не могшю оудержати людии **множества ихъ** ради **клича**
(1177 г.) (СЛ, л. 130 об.)
- (35) сжалистаси **брата своего дѣля Володимера** (1237 г.)
(СЛ, л. 160 об.)
- (36) не предажъ на(с) до конца **имени твоего** ради **ста(го)**... (1185 г.)
(СЛ, л. 133).

В пользу такого толкования говорит также и предположительно энклитический статус местоимения и в формах косвенных падежей [Живов, 2006, с. 208; Зализняк, 2008, с. 167–168, 237–238].

В таком случае начальный комплекс « N^0 – местоимение» рассматривается как единое фонетическое слово, а прилог оказывается стоящим

после этого первого фонетического слова зависимой от него именной группы, т.е. занимает нормальное для него положение полуэнклитического прилога второй позиции согласно с пунктом 4.1.

4.3.4. Глагол, разрывающий именную группу

Наконец, последний разряд примеров содержит случаи, при которых в линейном представлении высказывания глагол разрывает приложную группу на две части, стоящие одна левее, другая – правее него. Прилог при этом всегда находится в левой части и не может оставаться там в одиночестве.

(37) *смердъ дѣля помолвихъ иже по селомъ живоуть* (ВК, стб. 47)

Мы полагаем, что примеры такого типа также реализуют модель *дѣля* и *ради* как прилога второй позиции, поскольку здесь осуществляется главное требование этой модели: прилог следует за первым фонетическим словом зависимой именной группы.

5. Выводы

Анализ зафиксированных нами случаев позволяет сделать несколько выводов, нуждающихся в дальнейшей проверке на более широком материале.

5.1. Линейное положение *дѣля* и *ради* в высказывании

В высказывании служебные слова *дѣля* и *ради* являются прилогами, причем их линейное положение регулируется двумя моделями:

- в первой модели *дѣля* и *ради* непосредственно следуют за первым фонетическим словом зависимой от них именной группы – являются «прилогами второй позиции»;
- во второй модели (если скудность и ненадежность примеров вообще позволяют счесть ее отдельной моделью) *дѣля* и *ради* прилегают справа ко всей зависимой от них именной группе – являются настоящими послелогами.

5.2. Универсальность моделей линейного положения *дѣля* и *ради*

«Модель прилога второй позиции» представляется нам преобладающей, тогда как «модель послелога» встречается исчезающе редко¹³. Следует отметить, что именно доминирующая «модель прилога второй

¹³ Таково же, по-видимому, положение дел и в старославянском языке, где конструкции, аналогичные древнерусской «модели послелога», отмечаются Р. Вечеркой «только в единичных случаях» (“nur ganz vereinzelt”) [Večerka, 1989, S. 57].

позиции» послужила основой для одного из вариантов поведения прилога *ради* в современном русском языке: в неначальном положении (38) *ради* «не сочетается с составляющими, имеющими несколько зависимых слов справа» [Сичинава, 2018, с. 357].

- (38) а. справедливости (правды, истины, объективности) ради,
 выгоды (корысти, богатства) ради, интереса ради, простоты ради,
 деликатности ради, дисциплины ради
- б. *администрирования интеллектуальных проектов ради
 [Там же, с. 358].

5.3. Дальнейшее направление исследования

Сделанные нами выводы подлежат проверке. Необходим поиск контрпримеров – случаев, не укладывающихся в приведенные нами модели. Нужно статистическое подтверждение вывода о большей частотности «модели прилога второй позиции» по сравнению с «моделью послелога». Требуется проверить, действительно ли древнерусское имя существительное с определенными типами местоимений (не входящими в число вакернагелевских клитик) способно факультативно образовывать единое фонетическое слово. Следует особое внимание уделить поведению *дѣля* и *ради* на фоне клитик в славянской, индоевропейской и общемировой перспективе [Zimmerling, Kosta, 2013; Циммерлинг, 2020]. Наконец, было бы полезно каким-либо образом выяснить, почему в древнерусском языке возможен повтор предлога, а повтор *дѣля* и *ради*, видимо, – нет. Не связано ли это с тем, что просодически мотивированная постановка *дѣля* других факторов, к примеру, производного характера обоих прилогов?

Библиографический список / References

Бейлин, 2002 – Бейлин Дж.Ф. Краткая история генеративной грамматики // Современная американская лингвистика: фундаментальные направления / Под ред. А.А. Кибрика, И.М. Кобозевой и И.А. Секериной. М., 2002. С. 13–57. [Bailyn J.F. A brief history of generative grammar. *Sovremennaya amerikanskaya lingvistika: fundamentalnye napravleniya*. A.A. Kibrik, I.M. Kobozeva, I.A. Sekerina (eds.). Moscow, 2002. Pp. 13–57. (In Rus.)]

Вайан, 1952 – Вайан А. Руководство по старославянскому языку / Пер. с франц. М., 1952. [Vaillant A. *Rukovodstvo po staroslavjanskomu yazyku* [Manuel du Vieux Slave]. Moscow, 1952.]

Георгиева, 1968 – Георгиева В.Л. История синтаксических явлений русского языка. М., 1968. [Georgieva V.L. *Istoriya sintaksicheskikh yavlenii russkogo yazyka* [The history of syntactic phenomena in Russian language]. Moscow, 1968.]

Живов, 2008 – Живов В.М. Восточнославянское правописание XI–XIII вв. М., 2006. [Zhivov V.M. Vostochnoslavyanskoye pravopisaniye XI–XIII vv. [East Slavic orthography from the 11th to the 13th century]. Moscow, 2006.]

Зализняк, 1995 – Зализняк А.А. Древненовгородский диалект. М., 1995. [Zaliznyak A.A. Drevnenovgorodskii dialekt [The Old Novgorod dialect]. Moscow, 1995.]

Зализняк, 2008 – Зализняк А.А. Древнерусские энклитики. М., 2008. [Zaliznyak A.A. Drevnerusskie enklitiki [Old Russian enclitics]. Moscow, 2008.]

Зализняк, 2014 – Зализняк А.А. Древнерусское ударение. Общие сведения и словарь. М., 2014. [Zaliznyak A.A. Drevnerusskoe udarenie. Obshchie svedeniya i slovar [The Old Russian accent. General information and a dictionary]. Moscow, 2014.]

Колесов, 2004 – Колесов В.В. *Дѣля – ради* в древнерусском литературном языке // Колесов В.В. Слово и дело. Из истории русских слов. СПб., 2004. С. 559–571. [Dělja – radi v drevnerusskom literaturnom yazyke [Kolesov V.V. Dělja and radi in Standard Old Russian language. Kolesov V.V. Slovo i delo. Iz istorii russkikh slov. St. Petersburg, 2004. Pp. 559–571. (In Rus.)]

Лозбэ, 1965 – Лозбэ М. Из истории причинных и целевых отношений. Эволюция синтаксического употребления послелога *дѣля* – предлога *для* в русском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1965. [Lozbe M. Iz istorii prichinnykh i tselevykh otnošenii. Evolyutsiya sintaksicheskogo upotrebleniya posleloga delya – predloga dlya v russkom yazyke [Some remark on the history of cause and goal relations. The evolution of the syntactic usage of the postposition *dělja* and preposition *dlya* in Russian language]. PhD theses. Moscow, 1965.]

Лозбэ, 1968 – Лозбэ М. Послелог *дѣля* – предлог *для* в древнерусском языке. (Этимологический этюд) // Этимологические исследования по русскому языку. Вып. 6. М., 1968. С. 75–89. [Lozbe M. Postposition *dělja* and preposition *dlya* in Old Russian language (An etymological case study). *Etimologicheskie issledovaniya po russkomu yazyku*. Vol. 6. Moscow, 1968. Pp. 75–89. (In Rus.)]

Ломтев, 1958 – Ломтев Т.П. Очерки по историческому синтаксису русского языка. М., 1956. [Lomtev T.P. Oчерki po istoricheskomu sintaksisu russkogo yazyka [Essays in the historical syntax of Russian language]. Moscow, 1956.]

Срезневский, 1893 – Срезневский И.И. Материалы для словаря древнерусского языка. Т. 3. СПб., 1893. [Sreznevskii I.I. Materialy dlya slovarya drevnerusskogo yazyka [Materials for an Old Russian dictionary]. Vol. 3. St. Petersburg, 1893.]

Минлос, 2007 – Минлос Ф. Повтор предлогов в Новгородской первой летописи // Русский язык в научном освещении. 2007. № 1 (13). С. 52–72. [Minlos F. Preposition repetition in the Novgorod 1st chronicle. *Russkii yazyk v nauchnom osveshchenii*. 2007. No. 1 (13). Pp. 52–72. (In Rus.)]

СДРЯ, 1990 – Словарь древнерусского языка (XI–XIV в.) в 10 т. Т. 3. М., 1990. [Slovar drevnerusskogo yazyka (XI–XIV v.) v 10 tomakh [The dictionary of Old Russian language (10th – 14th centuries)]. In 10 vols. Vol. 3. Moscow, 1990.]

СДРЯ, 2012 – Словарь древнерусского языка (XI–XIV в.) в 10 т. Т. 9. М., 2012. [Slovar drevnerusskogo yazyka (XI–XIV v.) v 10 tomakh [The dictionary of Old Russian language (10th – 14th centuries)]. In 10 vols. Vol. 9. Moscow, 2012.]

Сичинава, 2018 – Сичинава Д.В. Предлоги // Материалы к корпусной грамматике русского языка. Вып. III: Части речи и лексико-грамматические классы. СПб., 2018. С. 329–373. [Sichinava D.V. Prepositions. *Materialy k korpusnoi*

grammatike russkogo yazyka. Vol. III: Parts of speech and lexical and grammatical classes. St. Petersburg, 2018. Pp. 329–373. (In Rus.))

Спринчак, 1960 – Спринчак Я.А. Очерк русского исторического синтаксиса (простое предложение). Киев, 1960. [Sprinchak Ya.A. Ocherk russkogo istoricheskogo sintaksisa (prostoe predlozhenie) [A concise description of the Russian historical syntax (simple clause)]. Kiev, 1960.]

СРЯ, 1977 – Словарь русского языка XI–XVII вв. Вып. 4. М., 1977. [Slovar russkogo yazyka XI–XVII vv. [The dictionary of the Russian language from 11th to 17th centuries]. Issue 4. Moscow, 1977.]

СРЯ, 1995 – Словарь русского языка XI–XVII вв. Вып. 21. М., 1995. [Slovar russkogo yazyka XI–XVII vv. [The dictionary of the Russian language from 11th to 17th centuries]. Issue 21. Moscow, 1995.]

Стеценко, 1977 – Стеценко Я.А. Исторический синтаксис русского языка. М., 1972. [Stetsenko Ya.A. Istoricheskii sintaksis russkogo yazyka [The historical syntax of Russian language]. Moscow, 1972.]

Тестелец, 2001 – Тестелец Я.Г. Введение в общий синтаксис. М., 2001. [Testeleets Ya.G. Vvedenie v obshchii sintaksis [An introduction to theoretical syntax]. Moscow, 2001.]

Циммерлинг, 2020 – Циммерлинг А.В. Энклитики // Историческая грамматика русского языка: Энциклопедический словарь / Под ред. В.Б. Крысько. М., 2020. С. 478–494. [Zimmerling A.V. Enclitics. *Istoricheskaya grammatika russkogo yazyka. Entsiklopedicheskii slovar*. V.B. Krysko (ed.). Moscow, 2020. Pp. 478–494. (In Rus.)]

Agbayani, Golston, 2016 – Agbayani B., Golston C. Phonological constituents and their movement in Latin. *Phonology*. 2016. No. 33. Pp. 1–42.

Anderson, Zwicky, 2003 – Anderson D.P., Zwicky A.K. Clitics: Overview. *International Encyclopedia of Linguistics*. 2nd ed. W.J. Frawley (ed.). Vol. 1. AAVE – Esperanto. Oxford University Press, 2003. Pp. 326–328.

Clackson, 2004 – Clackson J. The Word-Order Pattern magna cum laude in Latin and Sabellian. *Indo-European Perspectives: Studies in Honour of Anna Morpurgo Davies*. J.H.W. Penney (ed.). Oxford University Press, 2004. Pp. 391–404.

Dryer, 2005 – Dryer M.S. Order of adposition and Noun Phrase. *World Atlas of Language Structures*. M. Haspelmath, M.S. Dryer, D. Gil, B. Comrie (eds.). Oxford University Press, 2005. Pp. 346–347.

Fortson, 2010 – Fortson IV B.W. Reconsidering the history of Latin and Sabellian adpositional morphosyntax. *The American Journal of Philology*. 2010. Vol. 131. No. 1. Pp. 121–154.

Haspelmath, 2003 – Haspelmath M. AD positions. *International Encyclopedia of Linguistics*. W.J. Frawley (ed.). 2nd ed. Vol. 1. AAVE – Esperanto. Oxford University Press, 2003. Pp. 40–41.

Klenin, 1989 – Klenin E. On preposition repetition: A study in the history of syntactic government in Old Russian // *Russian Linguistics*. 1989. No. 12. Pp. 185–206.

Luraghi, 2014 – Luraghi S. Clitics. *Encyclopedia of Ancient Greek Language and Linguistics*. G.K. Giannakis (ed.). Brill, 2014. Pp. 300–307.

Večerka, 1989 – Večerka R. Altkirchenslavische (Altbulgarische) Syntax. 1. Die lineare Satzorganisation. U.W. Weiher – Freiburg I. Brno, 1989.

Zimmerling, 2013 – Zimmerling A., Kosta P. Slavic clitics: A typology. *STUF (Sprachtypologie und Universalienforschung)*. 2013. No. 2. Pp. 178–214.

Zwicky, 1977 – Zwicky A.M. On clitics. *Indiana University Linguistics Club*. 1977. February.

Статья поступила в редакцию 11.06.2021
The article was received on 11.06.2021

Об авторе / About the author

Соколов Евгений Геннадьевич – лаборант отдела русской исторической лексикологии и лексикографии Словарного сектора, Институт лингвистических исследований Российской академии наук, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

Evgeny G. Sokolov – Laboratory Assistant at the Department of Russian Historical Lexicology and Lexicography of the Vocabulary Sector, Institute for Linguistic Studies of the Russian Academy of Sciences, St. Petersburg, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5782-8093>

E-mail: pan_liwerij@mail.ru

DOI: 10.31862/2500-2953-2021-3-42-63

Н.В. Багрецова

Северный (Арктический) федеральный университет
имени М.В. Ломоносова,
163002 г. Архангельск, Российская Федерация

Обучение языку на основе коммуникативных заданий: эволюция подхода и его перспективы (по материалам зарубежных источников)

Статья исследует один из наиболее популярных подходов к обучению языку в западной прикладной лингвистике – Task-based language teaching (обучение языку на основе заданий). Под заданием в данном контексте понимается задача прагматического характера, решение которой требует коммуникативных усилий обучающихся. В статье прослеживается история становления и развития данного подхода. Рассматривается типология коммуникативных заданий, а также существующие модели обучения на их основе. Выявляются основные отличия данного подхода от традиционной методики. Большой раздел работы посвящен специфике использования коммуникативных заданий при обучении в онлайн-режиме. Определяются дискуссионные, а также требующие дальнейших исследований вопросы, связанные с практической реализацией данного подхода на базе цифровых технологий.

Ключевые слова: иностранный язык, английский язык, коммуникативный подход, коммуникативные задания, обучение на основе заданий, овладение языком, языковое обучение, цифровые технологии, смешанное обучение, онлайн-обучение

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Багренцова Н.В. Обучение языку на основе коммуникативных заданий: эволюция подхода и его перспективы (по материалам зарубежных источников) // Рема. Rhema. 2021. № 3. С. 42–63. DOI: 10.31862/2500-2953-2021-3-42-63

DOI: 10.31862/2500-2953-2021-3-42-63

N. Bagrentsova

Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov,
Arkhangelsk, 163002, Russian Federation

Language teaching based on communicative tasks: evolution of the approach and its prospects

The article explores one of the most popular approaches to language education in western applied linguistics – task-based language teaching (TBLT). In this context, a task is understood as a pragmatic assignment the accomplishment of which requires communicative efforts of the students. The article traces the history and development of the TBLT approach. The existing TBLT models and the main types of tasks are presented. The study highlights the key differences between TBLT and conventional language teaching. A large section of the work is devoted to the technology-mediated TBLT for online and blended environments. Issues related to its practical implementation as well as those requiring further research are discussed.

Key words: foreign language, English, communicative language teaching, language instruction, task, task-based language teaching and learning, language acquisition, digital technologies, blended learning, online classroom

FOR CITATION: Bagrentsova N. Language teaching based on communicative tasks: evolution of the approach and its prospects. *Rhema*. 2021. No. 3. Pp. 42–63. (In Rus.) DOI: 10.31862/2500-2953-2021-3-42-63

Введение

За последние четыре десятилетия в языковом обучении, как известно, прочно утвердилась коммуникативная парадигма, в русле которой в западной науке появилось, по образному выражению австралийского лингвиста Дэвида Нунэна, целое «семейство» различных подходов [Nunan, 2004, p. 10], а именно:

- интегрированное предметно-языковое обучение (CBI/CLIL)¹;
- обучение на основе текстов (text-based instruction);
- проблемное обучение (problem-based learning);
- погружение в языковую среду (immersion);
- компетентностный подход (competency-based instruction);
- обучение на основе заданий (TBI/TBLT)² [Richards, 2006, p. 22–44].

Целью данной статьи является систематизация накопленных в западной научной школе знаний по одному из данных подходов, а именно – обучению языку на основе заданий. Исходным положением данного подхода выступает идея о том, что процессы, способствующие формированию коммуникативной компетенции, включая грамматическую сторону речи, наилучшим образом порождаются в ходе выполнения обучающимися заданий, стимулирующих их к использованию изучаемого языка в качестве средства необходимой для выполнения этих заданий коммуникации [Sobell, 2020]. В самом общем виде под заданием понимается какая-то поставленная перед обучающимися задача прагматического характера, не связанная с изучением грамматических форм и структур.

Актуальность обучения языку на основе заданий возрастает на современном этапе в контексте цифровизации образования: широкого использования в обучении информационных и коммуникационных технологий, внедрения в учебных заведениях смешанного обучения, дистанционного онлайн-образования, повышения доли самостоятельной работы обучающихся в учебном процессе. В связи с этим необходимо осмысление того, каким образом адаптировать успешные педагогические практики обучения на основе заданий к новым, стремительно меняющимся условиям жизни и образовательной среды.

¹ CBI (Content-Based Instruction) в американской терминологии или CLIL (Content and Language Integrated Learning) – в британской [Cenoz, 2015].

² TBI (Task-based instruction) / TBLT (Task-based language learning and teaching) [Ellis, 2003]. Второй термин подчеркивает особую роль вовлеченности обучающихся в учебный процесс и является наиболее признаваемым в западной науке [Iveson, 2019]).

1. История появления заданий в языковом обучении

Задания начали использоваться в 1960–1970-х гг. в западной прикладной лингвистике с появлением в ней новой дисциплины, называемой «Овладение вторым языком»³ (SLA, Second Language Acquisition). Изначально задания использовались в качестве инструмента исследовательской работы: как способ вызывать у человека спонтанную речь на втором языке для изучения ее образцов. В ходе исследований внимание ученых привлекло стимулирующее влияние заданий на речевую деятельность. Поскольку задания проявили образовательный потенциал, их начали использовать в языковом обучении в качестве альтернативы доминирующему в те годы традиционному грамматическому подходу [Bowen, 2011], а также появившимся новым, но не оправдавшим ожидания методам, таким, например, как аудиолингвальный [Iveson, 2019].

Первыми программами обучения языку на основе заданий стали программы понятийно-функционального типа (notional-functional syllabuses), в которых учебные разделы были посвящены понятийно-смысловым функциям грамматических структур, а учебные материалы в рамках этих разделов сфокусированы на функциональных речевых актах, таких как приветствие, приглашение, составление планов и т.п. [Wilkins, 1976; Johnson, 2004, p. 186]. Однако наибольшее признание метод обучения на основе заданий получил, впитав концептуальные идеи активно развивающегося коммуникативного подхода, главными из которых стали фокус на развитие беглости речи, аутентичность, осмысленность коммуникации, центральная роль обучающихся в учебном процессе [Iveson, 2019]. Первой документально подтвержденной программой систематизированного обучения на основе заданий стал проект индийского педагога Н.С. Прабху, реализованный в период 1979–1982 гг. в г. Бангалор на юге Индии [Prabhu, 1987; González-Lloret et al., 2020].

Н.С. Прабху полностью отказался от обучения языку как системе, утверждая, что грамматические формы лучше всего усваиваются в естественной коммуникации, когда ее основным фокусом является само сообщение, его смысл [Prabhu, 1987]. Такой подход к обучению языку считается аналитическим, в терминологии Дэвида Уилкинса, поскольку предполагает самостоятельный анализ обучающимися языковых форм

³ Напомним, что в зарубежной науке первым языком называют родной язык; второй язык (после родного) – это язык, осваиваемый или изучаемый в языковой среде, а термин «иностранный язык» (foreign language) используется в отношении языка, изучаемого вне языковой среды.

в предъявляемых им крупных речевых фрагментах и интуитивное выведение правил на основе этого анализа. Аналитические подходы Д. Уилкинса противопоставляет синтетическим подходам, где правила изучаются целенаправленно одно за другим, а потом на этой основе в головах обучающихся происходит синтез необходимых для коммуникации знаний [Wilkins, 1976, p. 2; Nunan, 2004, p. 10; Nunan, 2010, p. 136].

Концептуальным основанием коммуникативного обучения языку на основе заданий как подхода с присущей ему системой базовых положений и принципов также стали:

- идеи эмпирического обучения Дэвида Колба (David Kolb), т.е. обучения в деятельности, через практику, методом проб и ошибок (learning by doing); активная вовлеченность обучающихся в процесс выполнения заданий и последующая рефлексия по поводу их выполнения являются ключевыми принципами данного подхода, который противопоставляется пассивному получению знаний обучающимися от преподавателя в традиционной методике;
- теория речевой деятельности как процесса работы с информацией (кодирования – декодирования) Вилема Левелта (Willem Levelt) и теория понимания как процесса обработки лингвистических данных Ван Паттена (van Patten);
- идеи теории социального конструктивизма Л. Выготского, согласно которой обучение рассматривается в контексте конструирования знания, происходящего в ходе интеракции и обмена мыслями, идеями, смыслами между членами человеческого общества;
- интеракционная гипотеза овладения вторым языком Майкла Лонга (Michael Long), в соответствии с которой в ходе коммуникативной интеракции обучающиеся имеют возможность корректировать и улучшать свои речевые произведения, сверяя их с речевыми произведениями собеседников [Iveson, 2019, p. 19].

2. Виды заданий

Что касается самого понятия «задание» (task), как показал анализ источников, среди исследователей нет консенсуса относительно его объема и содержания. Подробно о различиях в трактовках данного термина пишут [Oxford, 2006, p. 94–97; Nunan, 2010, p. 137–141; Walker, 2011, p. 2–3 и др.]. Как правило, под заданием понимается какая-то задача с четко поставленной целью, не связанной с изучением языковых форм и правил, в ходе выполнения которой происходит мобилизация речемыслительных процессов обучающихся, они вовлекаются в коммуникацию и в результате естественным образом овладевают изучаемым языком.

Как справедливо отмечает Джейн Уиллис, на занятиях обучающимся необходимо разнообразие, и это разнообразие может быть обеспечено огромным диапазоном всевозможных коммуникативных заданий [Willis, 1996, p. 26].

Н.С. Прабху выделяет три базовые разновидности заданий:

- задания, основанные на дефиците информации (information-gap tasks);
- задания, основанные на разнице во мнениях/разногласиях (opinion-gap tasks);
- задания, основанные на пробеле в аргументации (reasoning-gap tasks) [Prabhu, 1987, p. 46–53].

Задания, основанные на дефиците информации и на разнице во мнениях, предполагают, что обучающиеся должны принять коллегиальное решение или достигнуть договоренности по поводу чего-либо. При этом каждый обладает только частью необходимой для этого информации или имеет собственное мнение по обсуждаемому вопросу. Необходимо восполнить имеющийся дефицит, обменявшись информацией или мнениями. Задания, основанные на пробеле в аргументации, предполагают изучение обучающимися ситуации или проблемы и выведение собственного аргументированного суждения по их поводу.

Виды других заданий, встречающихся в методической литературе, перечисляет Ребекка Оксфорд. К ним относятся:

- задания на принятие решений (decision-making);
- задания на понимание (comprehension-based);
- задания на выяснение точки зрения или обмен взглядами (opinion-gap or opinion exchange);
- задания на обмен опытом, выражение своего отношения, чувств (sharing personal experiences, attitudes, and feelings);
- задания на лингвистический анализ (language analysis);
- задания на составление связных текстов (narrative);
- задания на сравнение и поиск соответствий (comparing, matching);
- задание на составление списков (listing);
- задания на упорядочение/сортировку (ordering/sorting);
- задания вопросно-ответного типа (question-and-answer);
- задания на составление структурированных и полуструктурированных диалогов (structured and semi-structured dialogues);
- задания на инсценировку и моделирование ситуаций общения (roleplays and simulations);
- задания на составление рассказов по картинкам (picture stories);
- игровые задания и головоломки (puzzles and games);
- задания на проведение дискуссий/обсуждений и дебатов (discussions and debates);

- задания на выполнение повседневных функций (everyday functions), таких как телефонные переговоры, взаимодействие в сфере услуг;
- задания на практическое использование стратегий: коммуникативных, учебных и стратегий работы с текстом (practice with communication, learning and text-handling strategies);
- коммуникативная видеосъемка (communicative video making) [Oxford, 2006, p. 101–102].

Исследователями предпринимаются попытки упорядочить все это многообразие заданий на основе каких-то критериев. В частности, таксономия видов заданий, в основу которой положены когнитивные процессы, доминирующие при их выполнении, предложена Джейн Уиллис [Willis, 1996, p. 26–27] и творчески переработана в соавторстве с Дейвом Уиллисом [Willis, 2007]:

- 1) задания на составление списков, перечисление (listing):
 - мозговой штурм;
 - поиск фактов;
 - игры со списками: викторины, игры на запоминание и отгадывание;
- 2) задания на упорядочивание/сортировку (ordering/sorting):
 - упорядочение предметов, действий или событий в логическом или хронологическом порядке;
 - восстановление нарушенного порядка следования фрагментов текста, пунктов плана, последовательности картинок;
 - ранжирование объектов на основе личных или предписанных критериев;
 - распределение объектов по заданным группам;
 - классификация объектов по собственным, а не заданным признакам;
- 3) задания на сравнение (comparing):
 - выявление сходств и различий, например, между информацией по одному поводу из разных источников;
 - сравнение информации текста с ее визуализацией с помощью графических организаторов (схем, диаграмм, таблиц и пр.);
- 4) задания на решение проблем (problem-solving) разного типа и уровня сложности:
 - разгадывание загадок, решение логических задач, ребусов, головоломок;
 - предугадывание, например, содержания статьи/истории по заголовку, первым строчкам, части текста, картинкам, видео без звука и т.д. с последующей проверкой своей гипотезы;
 - поиск выхода из проблемных жизненных ситуаций;
 - анализ кейсов, связанный с установлением фактов и проведением дополнительной поисково-исследовательской работы;

- 5) творческие задания / проектная работа (creative tasks, projects):
- обмен личным опытом (sharing personal experiences): сторителлинг; анекдоты, байки, забавные случаи из жизни; воспоминания;
- 6) задания на соотнесение (matching): слов и фраз с картинками; начал и концов фраз.

Что касается проектной работы и творческих заданий, они: включают несколько этапов, каждый из которых может представлять собой отдельное задание любого из перечисленных типов; могут диктовать необходимость привлечения дополнительной внеаудиторной работы; часто требуют организационных усилий и выполнения работы в команде; могут выполняться для более широкой внешней целевой аудитории [Willis, 1996, p. 27].

Исследователи также выделяют две принципиальные разновидности заданий, исходя из степени регламентированности действий обучающихся. Это задания закрытого и открытого типа [Там же, p. 28]. Задания закрытого типа имеют единственно возможный вариант выполнения и полностью регламентированы. Это, например, задания на соотнесение или на сравнение, когда в инструкции четко указывается, сколько различий нужно найти между картинками, в какой форме написать отчет, сколько времени отводится на выполнение этой работы. Задания открытого типа предоставляют обучающимся свободу речетворчества, предполагают множественность вариантов выполнения и менее регламентируют ход работы. К таким заданиям относятся, например, сравнить детские воспоминания или рассказать забавный случай из жизни по обсуждаемой теме.

Необходимо заметить, что некоторые задания трудно четко отнести к открытому или закрытому типу. Это касается, например, логических задач с несколькими способами решения, но единственно возможным результатом. Задания закрытого типа являются менее трудными, имеют понятные и легко измеряемые результаты выполнения и поэтому легче вовлекают обучающихся в учебную работу. Вместе с тем задания открытого типа более соответствуют реальной жизни, где люди общаются, чтобы лучше узнать друг друга или чтобы скоротать время [Там же].

С точки зрения связи с реальной жизнью, Дэвид Нунан предлагает различать репетиционные задания (rehearsal tasks) и активирующие задания (activation tasks) [Nunan, 2010, p. 139–140]. Выполняя такие задания, как поиск информации в интернете об авиарейсах с целью найти самый дешевый вариант, заполнение всевозможных анкет и пр., обучающиеся фактически готовятся к осуществлению потенциально возможной коммуникативной интеракции в реальной жизни. Майкл Лонг называет

их заданиями из реальной жизни (real world tasks) или целевыми заданиями (target tasks) [Long, 2014, p. 6–7]. Задания активирующего характера, как например, на нахождение различий между картинками, не имеют прямой связи с реальной жизнью. Их целью является стимуляция употребления обучающимися осваиваемого лингвистического материала [Nunan, 2010, p. 139–140]. В терминологии Майкла Лонга это педагогические задания (pedagogic tasks) [Long, 2014, p. 7].

Род Эллис выделяет две группы заданий с позиций присутствия в них лингвистического фокуса: сфокусированные и несфокусированные [Ellis, 2003]. Сфокусированные задания подталкивают обучающихся к определенным структурам, которые они должны либо понять (в аудировании и чтении), либо использовать в речи (устной или письменной) при условии, что поставленная в них задача носит прагматический, а не лингвистический характер. Несфокусированные задания позволяют обучающимся самим решать, какими лингвистическими средствами следует пользоваться. Степень их лингвистической свободы ограничена лишь определенным семантическим пространством и поставленной коммуникативной задачей.

3. Модели обучения на основе заданий

Растущая популярность идеи обучения на основе заданий привела к тому, что со временем появились многочисленные модели, реализующие данный подход [Johnson, 2004, p. 186]. При том что главным фокусом в этих программах по-прежнему остается смысловая часть коммуникации, не все из них вписываются в рамки аналитического подхода Д. Уилкинса.

Австралийский лингвист Дэвид Нунэн выделяет две полярные интерпретации подхода к обучению на основе заданий, получивших распространение в преподавательской практике: строгий и нестрогий (strong and weak) [Nunan, 2010, p. 140]. Сторонники строгого подхода считают, что для успешного усвоения языка не нужно изучать языковые формы, достаточно вовлекать обучающихся в выполнение коммуникативных заданий. Так, по мнению Майкла Лонга, задания в строгом смысле – это только задания, связанные с реальной жизнью, при этом полученные в ходе их выполнения коммуникативные умения и навыки необходимы для социального выживания, как в бытовом, так и профессиональном плане [Long, 2016, p. 5]. Сторонники нестроного подхода полагают, что задания, сфокусированных лишь на смысловом содержании коммуникации, недостаточно для успешного овладения языком, и эксплицитное обучение языковым формам и структурам все-таки необходимо в той

или иной мере [Johnson, 2004, p. 186; Willis, 2007, p. 25; Ellis, 2009, p. 221, 225].

Между данными полюсами располагаются модели обучения, где внимание к языковым формам имеет разную степень выраженности. Британский лингвист Ребекка Оксфорд подразделяет существующие модели обучения на основе заданий с точки зрения их языкового фокуса на четыре группы.

1. Интуитивное постижение обучающимися языковых форм, когда их внимание вообще не обращается на правила.

2. Фокус на языковые структуры смещается с содержания эпизодически и спонтанно в случае коммуникативного сбоя (неправильного понимания или затруднении в передаче смысла). Преподаватель приходит на помощь обучающимся, например, переформулируя их некорректные высказывания в корректной форме. На основе этого обучающиеся делают в своих головах какие-то умозаключения о языковых правилах, но это не обсуждается.

3. Языковой материал подбирается предварительно и целенаправленно под конкретные задания, и его изучение предшествует их выполнению. Спонтанность и эпизодичность обращения к правилам по запросу обучающихся заменяется на функциональное изучение правил на регулярной основе.

4. На основе изучения предварительно подготовленных преподавателем образцов употребления той или иной языковой формы обучающиеся синтезируют правила, которые заучивают, и затем практикуются в их правильном применении [Oxford, 2006, p. 97–101].

Интересна в данном контексте позиция британского ученого Кейта Джонсона, который считает, что главная задача заданий – не фокусировать внимание обучающихся на смысловом содержании высказывания, а дефокусировать их внимание, отвлекая его от формы. В качестве примера автор приводит типичное тренировочное упражнение по картинкам с фокусом на форму: *Is this a dog? No, it isn't. Is this a plane? Yes, it is.* Данное упражнение можно превратить в игру на запоминание, всего лишь сменив формулировку задания [Johnson, 2004, p. 189–190].

Между тем за прошедшие десятилетия накопилось большое количество фактического материала, свидетельствующего о том, что обучение языку на основе заданий происходит успешнее, когда языковым формам уделяется специальное внимание [Nunan, 2004, p. 4; Nunan, 2010, p. 145]. Как результат, в теоретических основаниях современных европейских программ обучения на основе заданий лежат идеи когнитивной психологии, что предполагает сознательное освоение языка как системы. Лингвистическая компетенция рассматривается в качестве

неотъемлемой части коммуникативной компетенции. Считается, что обучающиеся должны в такой мере освоить языковую систему, чтобы гибко и спонтанно оперировать разными формами для наиболее точной передачи смысла [Johnson, 2004, p. 188].

4. Отличие подхода к обучению на основе заданий от традиционного

На современном этапе обучение на основе заданий не предполагает отказ от обучения правильности речи. Однако, по мнению некоторых исследователей, его существенным отличием от традиционной методики является место эксплицитного языкового фокуса в алгоритме учебного процесса. В традиционном грамматическом подходе, основанном на трех английских PPP (*presentation–practice–production*), языковые правила стоят на первом месте:

1) *presentation*: презентация языковых правил;

2) *practice*: практика применения правил на основе тренировочных упражнений;

3) *production*: использование правил в продуктивной речи (письменной и устной) [Oxford, 2006, p. 110; Richards, 2006, p. 32; Bowen, 2011].

По аналогии обучение на основе заданий называют методом трех английских ТТТ (*test–teach–test*):

1) *test*: преподаватель испытывает возможности обучающихся, которые пробуют выполнить задание, как могут;

2) *teach*: преподаватель разбирает грамматические и лексические проблемы, возникшие в ходе пробного выполнения задания;

3) *test*: преподаватель проверяет, как обучающиеся, вооруженные полученными знаниями, смогут выполнить подобное задание либо заново сделать старое [Bowen, 2011].

В данном случае обучающиеся сначала получают возможность поэкспериментировать с языком, не задумываясь о правильности речи, и только после этого преподаватель разбирает допущенные ошибки, фокусируя внимание на языковом аспекте.

Различие между двумя методиками, касающееся фокуса обучения, проявляется также при выборе разговорных тем. В традиционных программах темы подбираются в соответствии с подлежащим изучению языковым материалом. Что касается обучения на основе заданий, здесь, наоборот, рекомендуется начинать с определения тем, для того чтобы наполнить задания смысловым содержанием. Уже затем, исходя из тематического содержания заданий, определяется их языковой фокус. При этом языковые средства выбираются функционально, исходя из дискурсивных потребностей обучающихся, связанных

с коммуникацией в рамках изучаемых тем [Richards, 2006, р. 28–29; Cepoz, 2015]. Добавим, что задания могут быть как общетематического, так и специально-тематического характера в зависимости от содержательной направленности учебного курса [Long, 2016, р. 6].

Методическая система *ТТТ*, которая считается строгим вариантом обучения на основе заданий, по мнению многих исследователей и практикующих преподавателей, подходит не для всех образовательных контекстов [Lambert, Oliver, 2020, р. 1–10]. Как известно, образовательный контекст определяется множеством факторов:

- условия обучения: наличие или отсутствие языковой среды;
- особенности контингента обучающихся: пол, возраст, языковой уровень, социокультурная специфика, уровень мотивации к изучению языка;
- ограничения, накладываемые образовательным учреждением: стоящие образовательные задачи; материально-технические возможности; количество часов, отведенных на курс; принятые формы контроля успеваемости обучающихся и пр.;
- личность преподавателя: уровень профессионализма; имеющийся опыт использования заданий в языковом обучении; уровень владения преподаваемым языком; собственный педагогический стиль; личные качества и пр. [Там же].

В связи с многообразием образовательных контекстов, существующих по всему миру, возникают менее строгие модели использования заданий в учебном процессе, учитывающие местную специфику. Кроме того, по мнению Майкла Лонга, заданиями, следуя педагогической моде, часто необоснованно называют традиционные тренировочные упражнения, вообще любые виды учебной деятельности или же учебную работу, коммуникативную в определенной степени, но на самом деле явно или неявно ставящую своей целью закрепление навыков применения каких-то лингвистических правил [Long, 2016, р. 5]. Такой подход к обучению языку, подразумевающий определенный гибрид обучения на основе заданий с программами традиционного типа, получил название «обучение, подкрепленное заданиями» (Task-Supported Language Teaching, TSLT) [Там же, р. 6]. Данный гибридный подход предполагает включение заданий в учебный процесс в качестве одного из методов обучения в рамках традиционных программ грамматического типа. В этом случае учебный процесс основан на трех английских *P*, при этом задания используются на последнем этапе (production) для активизации в продуктивных видах речевой деятельности лингвистического материала, введенного и предварительно закрепленного в тренировочных упражнениях [Johnson, 2004, р. 185, 193; Rodríguez-Bonces, 2010, р. 170].

Что касается «обучения на основе заданий» в строгом смысле, данный подход подразумевает, что весь учебный процесс выстроен на основе системы заданий. Задание рассматривается в качестве основной дидактической единицы при планировании учебного процесса [Willis, 1996, p. 24; Rodríguez-Bonces, 2010, p. 170]. При этом учебный процесс обычно выстраивается на основе не разрозненных заданий, а взаимосвязанных и взаимообусловленных последовательностей заданий с прогрессивным нарастанием их сложности [Willis, 2007, p. 23–25; Johnson, 2004, p. 188, 193; Oxford, 2006, p. 109; Long, 2016, p. 7]. Учебное занятие может состоять из серии заданий, или одно задание может выполняться на протяжении нескольких занятий и само состоять из мини-заданий [Rodríguez-Bonces, 2010, p. 170]. Многие учебники спроектированы с использованием разнообразных видов заданий и их последовательностей. В них каждый раздел состоит из пяти частей: чтение, устная речь, аудирование, письменная речь, грамматика. При этом каждая из этих частей построена в форме задания, в котором четко выделены три этапа:

- a) учебная работа до выполнения задания (pre-task);
- b) в ходе выполнения задания (task);
- c) после выполнения задания (post-task) [Willis, 1996, p. 39; Willis, 2007, p. 23–25; Richards, 2006, p. 33–35].

Каждый этап в свою очередь включает подзадания, упражнения и прочие виды учебной работы. Естественно, что каждый раздел рассчитан на несколько часов аудиторной работы, часть которой может выполняться обучающимися дома самостоятельно.

Несмотря на то, что растет популярность учебных материалов на основе заданий, проектирование оптимальных последовательностей релевантных заданий для решения поставленных педагогических задач остается одним из ключевых вопросов методологии языкового обучения [Nunan, 2004; Oxford, 2006, p. 109–114]. Мэтью Уолкер справедливо указывает, что каждому педагогу следует выработать свою систему заданий, которая наилучшим образом соответствует его стилю преподавания и особенностям конкретного контингента обучающихся [Walker, 2011, p. 5]. Однако при этом стоит обратить внимание на рекомендации опытных педагогов-исследователей. В частности, на наш взгляд, заслуживает внимания простой алгоритм, которого предлагает придерживаться при проектировании системы заданий Майкл Лонг: 1) следует предварительно проектирование учебных разделов / модулей анализом реальных коммуникативных потребностей обучающихся с тем, чтобы определить виды заданий, наилучшим образом удовлетворяющие этим потребностям; 2) далее разрабатывается последовательность этих видов заданий, каждое из которых призвано решать какую-то педагогическую задачу

и должно иметь четкие и измеримые на основе определенных критериев результаты его выполнения; 3) затем разрабатываются сами задания; 4) проводится обучение на их основе; 5) результаты обучения анализируются по заранее заданным критериям, делается вывод об успешности разработанной программы [Long, 1998, p. 42; Long, 2016, p. 6–7].

Крейг Ламберт подчеркивает, что планировать последовательность коммуникативных заданий следует таким образом, чтобы в каждом последующем задании обучающиеся могли использовать продукты выполнения предыдущих: идеи, полученный опыт и созданные материалы [Lambert, 2004, p. 18–27].

5. Обучение на основе заданий, опосредованное технологиями

Анализ источников показал, что на современном этапе задание принято рассматривать как вид учебной работы, обладающей определенной структурой, которая содержит следующие компоненты.

1. Поставленная задача, стимулирующая процесс осмысленной коммуникации, в виде конечного продукта (output), который должны представить обучающиеся в результате выполнения задания, например: заполненная анкета, рассказ, составленный по картинке, набор придуманных вопросов по ситуации и т.д.

2. Педагогическая цель выполнения задания (goal) как совершенствование:

- тех или иных аспектов коммуникативной компетенции: лингвистической компетенции, социолингвистической компетенции, дискурсивной компетенции, стратегической компетенции;
- навыков в том или ином виде речевой деятельности: аудировании, говорении, чтении, письме;
- тех или иных риторических умений: описание, аргументация, директивные указания и пр.

3. Учебные материалы, на основе которых выполняются задания (input), которые могут быть представлены:

- в вербальной форме (устной или письменной);
- невербальной форме (например, набор картинок).

4. Способ предъявления учебных материалов для выполнения задания:

- единый блок для всей группы;
- отдельные части индивидуально для каждого участника.

5. Методика/процедура выполнения задания (последовательность действий), прописанная в формулировке задания или предложенная преподавателем устно: индивидуальная, парная или групповая работа.

6. Процедура выполнения задания, определяющая когнитивное поведение и речевую деятельность обучающихся в процессе его выполнения.

7. Возможность контроля за выполнением задания со стороны преподавателя [Willis, 1996; Ellis, 2003; Oxford, 2006; Richards, 2006 и др.].

Развитие цифровых технологий и их активное использование в образовании наложило свой отпечаток на классический подход к языковому обучению на основе заданий, который трансформировался в «опосредованное технологиями обучение на основе заданий» (technology-mediated, TBLT) [Iveson, 2019; González-Lloret, 2020, p. 261–262]. Благодаря всеобщей компьютеризации задания перешли в электронный формат: в электронном виде могут предъявляться вводные материалы, осуществляться сама работа над заданием и подготовка отчета. С помощью компьютера обучающиеся могут контролировать правильность правописания, произношения, грамотность речи. Доступ к Интернету создал условия для многократного увеличения диапазона возможных заданий, соответствующих новым потребностям обучающихся. К ним относятся осуществление онлайн-навигации, участие в виртуальных конференциях, организация мероприятий через социальные сети и пр. И диапазон видов заданий с применением технологий продолжает расти экспоненциально [Iveson, 2019, p. 35–36].

Новые возможности рассматриваемой методики связаны, в первую очередь, с цифровой трансформацией различных элементов структуры задания [Там же, p. 35]. Данная трансформация осуществляется благодаря использованию многочисленных веб-инструментов, получивших собирательное название Web 2.0, таких как: веб браузеры; электронные платформы для организации образовательного процесса и управления им; средства коммуникации и организации видеоконференций, чатов, форумов; живые и виртуальные миры; дополненная реальность; социальные сети и социальные закладки; блоги, вики, презентации; облачные технологии, позволяющие обмениваться ресурсами и создающие условия для совместной работы с ними; инструменты для создания собственных вебсайтов, онлайн-упражнений и тестов; аватары и чатботы; словари, конкордансы, электронные переводчики; подкасты, водкасты/видеокасты, видеоролики; онлайн-трансляции и пр. [Son, 2011].

Исследователи обращают внимание на следующие преимущества интеграции цифровых технологий в различные компоненты структуры задания.

1. Мгновенный доступ через веб-браузеры к широкому спектру цифровых информационных ресурсов любой тематики, от бытовой до узкоспециализированной, и разнообразного формата (текстовых, аудио, видео, графических, анимации, мультимедийных) с компьютера и мобильных устройств предоставляет следующие возможности:

- использование их напрямую или в модифицированном под учебные задачи виде в качестве увлекательных вводных материалов;
- вовлечение обучающихся в выполнение широкого спектра аутентичных заданий поисково-исследовательского и творческого характера, таких, например, как: вебквесты, посещение виртуальных экскурсий; совершение покупок в интернет-магазинах; выбор туристических маршрутов, гостиниц, авиалиний; сравнение цен на товары и услуги; заказ и отмена заказов товаров и услуг; сравнение сводок погоды в разных частях мира; слушание с разными целями новостного онлайн-вещания; совместная работа над групповыми проектами и пр. [González-Lloret, 2020, p. 263];
- индивидуализация заданий, когда каждый обучающийся исследует свою подтему в рамках общей темы или выполняет свою часть группового задания.

2. Благодаря использованию компьютеров и различных гаджетов появились возможности разнообразить форматы коммуникативных произведений, создаваемых обучающимися в результате выполнения заданий: использовать в них аудио- и видеозаписи; создавать компьютерные презентации, виртуальные экскурсии, цифровые истории, совместные сайты, вики, вести блоги и пр.

3. Учебная работа в дистанционном режиме на базе электронных образовательных платформ создает условия для выхода за пределы традиционного аудиторного занятия с его жесткими временными рамками: обучающиеся могут работать над заданиями асинхронно – каждый в своем темпе в удобное для него время в любом месте.

4. Использование коммуникационных технологий (видеосвязи, смартфонов, электронной почты, мессенджеров, социальных сетей, чатов, форумов) в асинхронном режиме делает возможной коммуникативную интеракцию на изучаемом языке обучающихся между собой, с преподавателем, с носителями или пользователями языка из других стран. Получает все большее распространение обучение в видеотандеме между обучающимися разных стран, а также командное письмо (team writing), дистанционная работа над совместными проектами [Там же, p. 266].

5. Доступ обучающихся к разнообразным ресурсам справочного характера (словарям, лингвистическим справочникам, конкордансам, электронным переводчикам) повышает уровень их учебной автономии [Iveson, 2019, p. 39], снимает с преподавателя лишнюю нагрузку, связанную с объяснением материала: теперь можно просто давать ссылки на ресурсы или отправлять инструкции и методические указания в электронном виде через учебные платформы или по электронной почте. При этом обучающиеся сами решают, когда им нужно обратиться к этим

ресурсам, что позволяет осуществлять более гибкий учет индивидуальных потребностей каждого.

6. Появилась возможность переложить на электронные тренажеры лексические и грамматические, фонетические упражнения тренировочного характера, которые теперь служат дополнением к заданиям и рассматриваются в качестве усиливающего компонента языкового обучения [Iveson, 2019].

7. Есть свидетельства того, что подготовительная работа над заданиями с применением технологий повышает сложность речевых произведений обучающихся, а также их правильность [Там же, р. 39].

8. Кроме того, на новый уровень выходит взаимопонимание между преподавателем и обучающимися, взаимоподдержка обучающимися друг друга [Там же, р. 39–40].

9. Происходит активизация работы обучающихся: интенсифицируется обмен знаниями [Там же, р. 39].

Исследователи отмечают, что опосредованное цифровыми технологиями обучение языку на основе заданий способно дать синергетический эффект для развития как цифровых, так и коммуникативных навыков обучающихся [Там же, р. 3–5].

Вместе с тем цифровизация учебного процесса создает определенные вызовы. Оставим за скобками вопросы оснащенности обучающихся и преподавателей необходимым оборудованием, его бесперебойной работы, обеспечения нормальной рабочей обстановки для участников учебного процесса за пределами учебных аудиторий, а также наличия у них необходимых цифровых компетенций. Обратимся к методическим аспектам использования заданий в опосредованном технологиями учебном процессе, представив, что вопросы его материально-технического обеспечения решены.

Очевидно, что использование технологий требует дополнительной гибкости в отношении алгоритма выполнения заданий. В частности, необходимо планировать, какая часть задания должна выполняться обучающимися синхронно в аудитории, а какую можно вынести на самостоятельную работу в асинхронном режиме.

В качестве возможного варианта можно использовать методику «перевернутого класса» (flipped classroom), когда выполнение домашнего задания предваряет аудиторную работу. Такая форма организации учебного процесса обратна традиционной, когда домашнее задание задается для закрепления изученного на занятии материала [Brame, 2013]. Для введения задания преподаватель готовит видеолекцию со всеми необходимыми инструкциями, предоставляет обучающимся в электронном виде вводные материалы, обеспечивает им необходимую

лингвистическую поддержку. В ходе аудиторного занятия обучающиеся представляют свои выполненные работы. Коллегиально происходит разбор результатов выполнения задания, что получилось хорошо, а над чем нужно еще поработать. Перевернутый класс является разновидностью смешанного обучения, которое требует самодисциплины обучающихся, их повышенной ответственности за результаты обучения. К сожалению, далеко не все обучающиеся обладают высокой академической организованностью. Однако, как отмечает Ивсон, выполняя подготовительную часть работы самостоятельно, обучающиеся имеют тенденцию уделять чрезмерное внимание грамматической правильности речи в ущерб смыслопередаче. Кроме того, теряется аутентичность непосредственной спонтанной коммуникации, что снижает обучающий эффект модифицированных для онлайн-обучения заданий [Iveson, 2019, p. 148].

Возможности формирования умений и навыков продуктивной речи, особенно устной, существенно уменьшаются при работе в онлайн-режиме. Традиционно в аудиторных условиях обучающихся совместно работают над заданиями в парах и малых группах. Именно сотрудничество создает благоприятный климат для коммуникативной интеракции между ними, улучшает взаимопонимание, способствует развитию межличностных отношений, повышает уверенность обучающихся в себе, снижает их уровень тревожности, стимулирует критическое мышление [González-Lloret, 2020, p. 261].

Марта Гонзалес-Ллорет предлагает использовать при обучении в онлайн-режиме «опосредованные технологиями коллаборационные задания» (*collaborative technology mediated tasks*) с привлечением доступных и бесплатных интернет-ресурсов. В первую очередь это программы для организации видеоконференций: *Zoom, Google Meet, Skype, Facetime, Whats App videocalls, Line* и т.д. Примерами заданий, способствующих совершенствованию навыков всех видов речевой деятельности, является выбор определенного товара или услуги, организация вечеринки с определенным бюджетом, написание сценария для телефильма и др. Находясь в кабинетах для синхронной групповой работы, обучающиеся могут одновременно просматривать интернет-каталоги, читать обзоры, сравнивать цены с тем, чтобы коллегиально сделать информированный выбор. Общаясь между собой в чате, они совершенствуют навыки письма [Там же, p. 263]. Однако при этом исследователями ставится под вопрос возможность полноценной интеракции между обучающимися на иностранном языке в процессе выполнения таких заданий. Кроме того, степень участия каждого обучающегося в работе виртуальных малых групп и вклад в выполнение заданий

не будут одинаковыми. Соответственно, не все обучающиеся могут получить эффект от такого опосредованного технологиями обучения [Lai et al., 2011].

Важным для обучающихся в ситуации физической разобщенности при обучении в онлайн-режиме является чувство принадлежности к сообществу, ощущение себя частью группы. Потеря этого чувства снижает мотивацию к учебе, успеваемость, уверенность в себе. Для создания чувства принадлежности традиционно используются «ломающие лед» (ice breaking) задания, которые можно также проводить онлайн. В первую очередь это обмен личной информацией, касающейся вкусов, предпочтений, интересов и увлечений, страхов, различных жизненных моментов. А именно: рассказать, какие продукты у кого в холодильнике, какая одежда есть в шкафу, описать свою комнату, рассказать о домашнем питомце или члене семьи, сообщить новости своей местности и пр. Способами стимуляции ощущения принадлежности к сообществу также являются эмоциональный отклик, выражение эмпатии, вовлеченность всех в обсуждение результатов работы каждого [González-Lloret, 2020, p. 264–265].

Работу, связанную с поиском в Интернете информации культурного характера (о картинах, скульптурах, музеях и т.п.) с последующим сообщением результатов исследования в группе, также можно успешно проводить онлайн, поскольку в программах для проведения видеоконференций есть функция демонстрации экрана.

Интересным инструментом для организации совместной работы является *Google Earth* или *Google Maps* с видами улиц. Здесь можно использовать задания, связанные с прокладыванием маршрута поездок, виртуальным осмотром достопримечательностей, а также созданием инструкции, как добраться из пункта А в пункт Б [Там же, p. 266].

Требует адаптации к новым реалиям онлайн-обучения роль преподавателя как фасилитатора учебного процесса, которая предполагает организацию работы над заданием, наблюдение за его выполнением, оказание необходимой поддержки обучающимся. С одной стороны, эта работа становится очень индивидуализированной и студентоцентричной. Преподаватель посредством электронной связи дает разъяснения по вопросам, возникшим у конкретного обучающегося, проверяет выполненные задания, осуществляет коррекцию ошибок, делает комментарии по поводу содержания работ. Обучающиеся только выигрывают в ситуации, когда преподаватель доступен онлайн круглосуточно в любой день недели, включая выходные. С другой стороны, подобная обратная связь для преподавателя является очень трудоемкой и времязатратной.

Также требует исследований эффективность самостоятельного обращения обучающихся к справочным ресурсам в сравнении с коррекционными объяснениями преподавателя [Iveson, 2019].

Кроме того, при отсутствии контроля за ходом работы над заданием может иметь место злоупотребление обучающимися электронными переводчиками, вирусное распространение результатов тестовых заданий, другие виды академической нечестности, включая заказ выполнения сложных заданий на коммерческой основе.

Наконец, гораздо более трудоемким становится возможность объективного оценивания учебных достижений обучающихся, поскольку оно осуществляется не с помощью грамматических тестов, а на основании целостного подхода к оценке лингвистических показателей обучающихся [Там же, р. 45].

Заключение

Таким образом, подход к языковому обучению на основе заданий, появившийся несколько десятилетий назад, серьезно эволюционировал и по-прежнему остается одним из ведущих коммуникативных подходов в обучении иностранным языкам. Популярность данного подхода обусловлена его креативностью, большим разнообразием заданий и моделей обучения на их основе, возможностью овладеть языком естественным образом, без лишней зубрежки и утомительных упражнений. При этом есть возможность встраивать задания в традиционный учебный процесс, вовлекая обучающихся в коммуникативную практику на основе изученных правил. Однако одной из трудностей, с которой связана организация учебного процесса на основе заданий или с их использованием, выступает обеспечение равного фокуса обучения на развитие беглости, правильности, содержательности и сложности речи.

Международный опыт говорит о том, что, включая те или иные задания в образовательный процесс, следует принимать во внимание контекст, в котором проходит обучение. Не все задания, используемые в обучении языку в языковой среде («второму языку») подходят для обучения языку вне ее.

Наибольшую эффективность учебный процесс приобретает, когда он выстроен на основе продуманной системы заданий. В данной связи открыты возможности для практико-ориентированных исследований, направленных на разработку систем заданий и моделирование учебного процесса на их основе.

Актуальными также являются различные аспекты цифровизации обучения на основе заданий, разработка новых видов заданий

с использованием информационных и коммуникационных технологий, которые бы обеспечивали:

- активное вовлечение обучающихся в коммуникативный процесс;
- оптимальное сочетание синхронной и асинхронной работы обучающихся над заданием;
- возможность контролируемого использования обучающимися смарт-гаджетов и электронных переводчиков, способных совершенно освободить пользователей от интеллектуальных усилий, которые являются ключевыми в обучении.

Библиографический список / References

Bowen, 2011 – Bowen T. Teaching approaches: Task-based learning. Macmillan Education. URL: <https://www.onestopenenglish.com/methodology-the-world-of-elt/teaching-approaches-task-based-learning/146502.article> (date of access: 25.08.2020).

Brame, 2013 – Brame C. Flipping the classroom. Vanderbilt University Center for Teaching. URL: <http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/flipping-the-classroom/> (date of access: 10.09.2020).

Cenoz, 2015 – Cenoz J. Content-based instruction and content and language integrated learning: The same or different? *Language, Culture and Curriculum*. 2015. Vol. 28. No. 1. Pp. 8–24.

Ellis, 2003 – Ellis R. Task-based language learning and teaching. Oxford, 2003.

Ellis, 2009 – Ellis R. Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*. Vol. 19. No. 3. Pp. 221–246.

González-Lloret, 2020 – González-Lloret M. Collaborative tasks for online language teaching. *Foreign Language Annals*. 2020. Vol. 53. No. 2. Pp. 260–269.

Iveson, 2019 – Iveson J.D. Task-based language teaching frameworks in technology enhanced learning contexts. Lancaster University, 2019.

Johnson, 2004 – Johnson K. From communicative activity to task: A short but significant journey. *The Journal of Asia TEFL*. 2004. Vol. 1. No. 1. Pp. 185–195.

Lai et al., 2011 – Lai C., Zhao Y., Wang J. Task-based language teaching in online ab initio foreign language classrooms. *The Modern Language Journal*. 2011. Vol. 95. Pp. 81–103.

Lambert, 2004 – Lambert C. Reverse-engineering communication tasks. *ELT Journal*. 2004. Vol. 58. Pp. 18–27.

Lambert, Oliver, 2020 – Using tasks in second language teaching: Practice in diverse contexts. C. Lambert, R. Oliver (eds.). *Multilingual Matters*, 2020.

Long, 1998 – Long M. Focus on form in task-based language teaching. *Scolar Space. Working Papers in ESL*. 1998. Vol. 16. No. 2. Pp. 35–49.

Long, 2014 – Long M. Second language acquisition and task-based language teaching. John Hoboken, NJ, 2014.

Long, 2016 – Long M. In defense of tasks and TBLT: Nonissues and real issues. *Annual Review of Applied Linguistics*. 2016. Vol. 36. Pp. 5–33.

Nunan, 2004 – Nunan D. Task-based language teaching. Cambridge, 2004.

Nunan, 2010 – Nunan D. A task-based approach to materials development. *Advances in Language and Literary Studies*. 2010. Vol. 1. No. 2. Pp. 135–160.

Oxford, 2006 – Oxford R.L. Task-based language teaching and learning: An overview. *Asian EFL Journal*. 2006. Vol. 8. No. 3. Pp. 94–121.

Prabhu, 1987 – Prabhu N.S. Second language pedagogy. Oxford University Press, 1987.

Richards, 2006 – Richards J.C. Communicative language teaching today. New York, 2006.

Rodríguez-Bonces, 2010 – Rodríguez-Bonces M., Rodríguez-Bonces J. Task-based language learning: Old approach, new style. A new lesson to learn. *Profile*. 2010. Vol. 12. No. 2. Pp. 165–178.

Sobell, 2020 – Sobell A. Language learning for millennials. Who is the millennial learner and how can we cater for them? *Language Services Direct*. 2020. URL: <https://www.languageservicesdirect.co.uk/who-is-the-millennial-learner-and-how-can-we-cater-for-them-blog/> (date of access: 28.08.2020).

Son, 2011 – Son J.-B. Online tools for language teaching. *Teaching English as a Second or a Foreign Language*. Vol. 15. No. 1. URL: <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume15/ej57/ej57int/> (date of access: 23.08.2020).

Walker, 2011 – Walker M. Task-based language teaching: A classroom framework. 2011 *TESOL Conference: Research into Practice*. Qatar. 2011. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/7e87/a9972994b8e5458148884d2d8f6a73239a65.pdf> (date of access: 25.08.2020).

Wilkins, 1976 – Wilkins D.A. Notional syllabuses. Oxford, 1976.

Willis, 1996 – Willis J. A framework for task-based learning. Harlow, 1996.

Willis, 2007 – Willis D., Willis J. Doing task based teaching. Oxford, 2007.

Статья поступила в редакцию 04.11.2020

The article was received on 04.11.2020

Об авторе / About the author

Багренцова Нина Викторовна – кандидат педагогических наук; доцент кафедры английского языка Высшей школы социально-гуманитарных наук и межкультурной коммуникации, Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, г. Архангельск

Nina V. Bagrentsova – PhD in Pedagogy; Associate Professor at the English Language Department of the Higher School of Social Sciences and Humanities and Intercultural Communication, Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov, Arkhangelsk, Russian Federation

E-mail: n.bagretsova@narfu.ru

DOI: 10.31862/2500-2953-2021-3-64-81

Н.В. Кулакова

Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева,
660017 г. Красноярск, Российская Федерация

Роль словообразовательных окказионализмов в процессе развития лингвистического мышления младших школьников

В статье рассматривается одна из важнейших проблем – развитие лингвистического мышления, которое является метанавыком, позволяющим обеспечивать успешное освоение обучающимся системы и структуры языка. В настоящий момент далеко не полностью раскрыты потенциальные возможности окказионализмов в процессе совершенствования логико-языковых операций как компонента лингвистических способностей младших школьников. Автор акцентирует основное внимание именно на прикладном аспекте этой проблемы. В статье отражены результаты эксперимента, направленного на выявление результативности использования словообразовательных окказионализмов в процессе развития лингвистического мышления. Представлены примеры заданий, способствующих развитию таких компонентов лингвистического мышления, как умение проводить простые аналогии, умение выделять существенные признаки, умение классифицировать.

Ключевые слова: лингвистическое мышление, лингвистические способности, словообразовательные окказионализмы, младшие школьники, умение проводить простые аналогии, умение выделять существенные признаки, умение классифицировать

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Кулакова Н.В. Роль словообразовательных окказионализмов в процессе развития лингвистического мышления младших школьников // Рема. Rhema. 2021. № 3. С. 64–81. DOI: 10.31862/2500-2953-2021-3-64-81

© Кулакова Н.В., 2021

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



N. Kulakova

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev,
Krasnoyarsk, 660017, Russian Federation

The role of derivational occasionalism in the development of linguistic thinking junior school children

The article discusses one of the most important problems – the development of linguistic thinking, which is a meta-skill that allows students to successfully master the system and structure of the language. At the moment, the potentialities of occasionalisms in the process of improving logical-linguistic operations as a component of the linguistic abilities of primary school children are far from fully disclosed. The author focuses on the applied aspect of this problem. The article reflects the results of an experiment aimed at identifying the effectiveness of the use of word-formation occasionalisms in the development of linguistic thinking. Examples of tasks that contribute to the development of such components of linguistic thinking as the ability to draw simple analogies, the ability to highlight essential features, and the ability to classify are presented.

Key words: linguistic thinking, linguistic abilities, derivational occasionalisms, primary school, the ability to draw simple analogies, the ability to highlight essential features, ability to classify

FOR CITATION: Kulakova N. The role of derivational occasionalism in the development of linguistic thinking junior school children. *Rhema*. 2021. No. 3. Pp. 64–81. (In Rus.) DOI: 10.31862/2500-2953-2021-3-64-81

1. Постановка проблемы

Планируемые результаты освоения предметных программ начального образования, являясь определенным механизмом реализации Требований к результатам освоения основных образовательных программ ФГОС-2, отражают высокий уровень требований к усвоению учениками разделов предмета «Русский язык» [Алексеева и др., 2011].

Языковое образование, ориентированное на формирование у обучающихся первоначальных представлений о системе и структуре русского языка, зависит от уровня развития лингвистических способностей языковой личности. Обобщение и систематизация языковых элементов, в свою очередь, осуществляется благодаря процессу лингвистического мышления, включающего определенные умственные операции. Несмотря на то, что отмечается неослабевающий интерес исследователей и практиков к проблеме развития лингвистического мышления, при этом далеко не полностью раскрыты возможности словообразовательных окказионализмов в процессе совершенствования логико-языковых операций лингвистического мышления как компонента лингвистических способностей языковой личности. Учитывая вышесказанное, мы определили цель исследования – изучить результативность использования словообразовательных окказионализмов в процессе развития лингвистического мышления как компонента лингвистических способностей младших школьников.

2. Обзор литературы

В процессе обучения учащиеся усваивают абстрактную и обобщенную информацию благодаря развитию мышления [Леонтьев, 1950; Лурия, 1956; Рубинштейн, 1958; Гальперин, 1965, 1966; Выготский, 1982 и др.], при этом происходят переходы: допонятийное – понятийное мышление и «житейское» – логическое [Поспелов И.Н., 1989; Поспелов Н.Н., 1989]; отрабатывается умение осуществлять перенос операций мышления из одной области в другую; развивается антиципация. В процессе развития мышления происходит как совершенствование всех видов, качеств и форм мышления, так и формирование мыслительных операций [Doebel, Rowell, Koenig, 2016; Christoforides, Spanoudis, Demetriou, 2016].

Поскольку язык и мышление связаны, то в процессе обучения языку формируется специфическое лингвистическое мышление [Леонтьев, 1969, 1997; Федоренко, 1973; Донская, 1990; Айдарова, 1998; Баранов, 2000], использующее соединение метаязыковых структур и структур собственно языковых. В трудах лингвистов и методистов [Текучев, 1970; Федоренко, 1973; Донская, 1990; Баранов, 2000] обозначалась непосредственно или опосредованно проблема формирования лингвистического мышления учащихся.

Мы поддерживаем точку зрения исследователей, которые отмечают, что способность и умение учащихся правильно представлять себе явление языка в их существенных свойствах и отношениях основывается на логическом мышлении [Добромыслов, 1956; Криворотова, 2007;

Бакулина, 2015], которое в процессе овладения знаниями о русском языке проявляется в умениях:

- а) выделять существенные признаки в языковом явлении;
- б) устанавливать сходства/различия между языковыми явлениями;
- в) классифицировать языковые явления по определенному основанию;
- г) обобщать.

Поскольку все представленные умения находят отражение в процессе работы над языковым материалом, мы можем их рассматривать как умения, относящиеся к лингвистическому мышлению. Следовательно, осознание учащимися грамматических значений слова и восприятие языкового знака зиждется на лингвистическом мышлении. Так, например, в процессе изучения темы «Состав слова» ученики закрепляют свое понимание абстракции, приобщаются к новым формам выражения ее в языке посредством работы с семантикой словообразовательных аффиксов. В процессе изучения грамматики ученики не только знакомятся с новой лексикой, но развивают абстрактное мышление, т.к. язык учит школьников воспринимать мир «в связях и отношениях». Постижение понятий обеспечивается этапами работы:

- 1) знакомство с признаками понятия;
- 2) определение существенных признаков понятия;
- 3) выстраивание иерархической структуры.

Таким образом, обучающиеся, выполняя мыслительные операции, осознанно овладевают полными представлениями о слове как двухсторонней единице языка; понимают специфику лексического и грамматического значений слова; соотношение языковой и внеязыковой действительности.

Причем важно отметить, что для полноценного усвоения материала ученикам уже с периода обучения грамоте необходимо развивать перечень умений, овладев которыми, они смогут выполнять аналитико-синтетические задания. Несомненно, лингвистические сведения способствуют развитию мышления учащихся, а развитое мышление, конечно, облегчает совершенствование речи [Добромыслов, 1956; Криворотова, Масан, 2012]. При этом задача учителя заключается в создании условий (проблемные задания; организация деятельности, направленной на самостоятельные «открытия» учениками субъективно новых знаний) для развития лингвистического мышления и способностей школьников.

Как показывает практика, на процесс формирования лингвистического мышления школьников влияют: уровень развития абстрактного мышления языковой личности; необходимый запас лингвистических знаний; языковая среда; организация учебного процесса [Криворотова, 2007; Криворотова, Масан, 2012; Гридина, Магонова, 2017].

Несомненно, что полноценное освоение содержания курса «Русский язык» в начальной школе предполагает наличие у учащихся также и лингвистических способностей, включающих логико-языковые операции, которые обеспечивают работу с языковым материалом: генерирование определений понятий; возможность понимания логической связи между рассматриваемыми объектами; классификацию единиц разного порядка; использование обобщенного способа действия с широким кругом явлений.

На качество усвоения материала влияет и реализация деятельностного подхода, основывающегося на создании проблемной ситуации, которая в результате анализа трансформируется в проблемную задачу. Возникновение задачи означает, что произошло приблизительное расчленение на данное и искомое. По ходу решения задачи характеристики искомого становятся более четкими и содержательными. Окончательное решение задачи означает, что искомое выявлено.

Для активизации деятельности учащихся мы предлагаем в качестве языкового материала использовать окказиональные слова, которые позволяют создавать нестандартную познавательную задачу, тем самым обеспечивая условия для реализации поисковой (продуктивной) мыслительной деятельности.

Первый этап работы над задачей заключался в осознании учениками возникшей проблемной ситуации. Коллизия между знанием и незнанием способствовала развитию познавательной мотивации, которая была направлена на поиск информации, компенсирующей информационный дефицит. Так начинался процесс объективизации неизвестного.

Второй этап – выявление схемы решения и выдвижение гипотез(ы). Проверка гипотезы осуществлялась посредством системы мыслительных действий, представляющих способ решения задачи. Завершалась проверка суждением по данному вопросу.

Креативные задания, содержащие окказионализмы, способствовали осознанному усвоению лингвистических знаний и умений, потому что в процессе словообразовательного анализа ученики осознавали семантику морфем, существенные признаки частей речи. Безусловно, в ходе наблюдения над языковым материалом развивались и приемы мыслительной деятельности (сравнение, анализ, синтез, обобщение).

Анализируемый языковой материал позволил воздействовать на мышление и эмоции детей, потому что «поражают и запоминаются из книги как свежие лишь те слова, которые так искусно поставлены, что требуют усилия мысли как знак незнакомого» [Ларин, 1974, с. 30].

В процессе анализа языкового материала ученики использовали различные методы: аналогию, экстраполяцию, интерпретацию. Так как

учащимся предлагались задания на распознавание и конструирование, то мыслительные операции траверсировали: сравнение – обобщение; абстракция – классификация – конкретизация.

3. Результаты исследования

В данном исследовании мы отдали предпочтение изучению трех компонентов лингвистического мышления («умение проводить простые аналогии», «умение выделять существенные признаки», «умение классифицировать»), поскольку считаем, что для младших школьников данные умения являются основополагающими в процессе понимания и усвоения ими системы языка.

Диагностическое исследование проводилось на базе МБОУ Гимназия № 14 г. Красноярск. Принимали участие учащиеся 3 «А» класса (21 человек) и 3 «В» класса (21 человек).

Для исследования уровня развития обозначенных компонентов лингвистического мышления младших школьников были использованы задания (разработанные автором), которые в качестве языкового материала содержали словообразовательные окказионализмы, т.к. структурно-семантический анализ подобных новообразований может отражать уровень развития лингвистической способности индивида [Кулакова, 2019]. По результатам данной работы определялся низкий, средний, высокий уровень развития исследуемых умений.

Проведя сравнительную характеристику результатов, полученных в обоих классах, можно сказать, что у исследованных детей преобладает средний уровень развития умений классифицировать и выделять существенные признаки языковых явлений. Однако в классах представлен и низкий уровень развития умений проводить простые аналогии, выделять существенные признаки, классифицировать. Особые затруднения ученики испытывали при выполнении упражнения, выявляющего умение проводить простые аналогии (табл. 1).

Поскольку на констатирующем этапе в двух классах не зафиксировано особой разницы в уровне развития умений, определяющих лингвистическое мышление (если полученное эмпирическое значение критерия оказывается меньше критического, то принимается нулевая гипотеза – считается, что на заданном уровне значимости (0,05) характеристики двух классов совпадают), то в качестве контрольного класса был выбран 3 «А», а в качестве экспериментального – 3 «В» класс.

Для проверки достоверности различий был применен U-критерий Манна–Уитни, использована компьютерная программа «Статистика в педагогике» (<http://www.mtas.ru/uploads/stat.zip>) (табл. 2).

Таблица 1

**Доля исследованных с различным уровнем сформированности
компонентов лингвистического мышления (до и после эксперимента)
[Levels of formation of components of linguistic thinking (before and after the experiment)]**

Уровни [Competence level]	Компоненты лингвистического мышления [Components of linguistic thinking]											
	Умение проводить простые аналогии [The ability to draw simple analogies]				Умение выделять существенные признаки [The ability to highlight essential features]				Умение классифицировать [The ability to classify]			
	Экспери- ментальная группа, % [Experimental group, %]	До [Before]	После [After]	Контрольная группа, % [Control group, %]	Экспери- ментальная группа, % [Experimental group, %]	До [Before]	После [After]	Контрольная группа, % [Control group, %]	Экспери- ментальная группа, % [Experimental group, %]	До [Before]	После [After]	Контрольная группа, % [Control group, %]
Низкий [Low]	38,09	33,33	38,09	38,09	42,85	14,28	28,57	23,80	38,095	9,52	33,33	23,80
Средний [Average]	38,09	9,52	33,33	33,33	47,61	57,14	61,90	47,61	61,900	61,90	61,90	71,42
Высокий [High]	23,80	57,14	28,57	28,57	9,52	28,57	9,52	28,57	0,000	28,57	4,76	4,76

Таблица 2

Результаты математической обработки полученных данных по уровням сформированности компонентов лингвистического мышления (до и после эксперимента)
 [The results of mathematical processing of the data obtained by the levels of formation of the components of linguistic thinking (before and after the experiment)]

Компоненты лингвистического мышления [Components of linguistic thinking]	Сравниваемые данные [Compared data]	Значение критерия Вилкоксона–Манна–Уитни [The value of the Wilcoxon–Mann–Whitney test]	
		эмпирическое [empirical]	критическое critical]
Умение проводить простые аналогии [Ability to draw simple analogies]	Контрольная группа до эксперимента / после эксперимента [Control group before experiment / after experiment]	0	1,96
	Контрольная группа до эксперимента / экспериментальная группа до эксперимента [Control group before experiment / experimental group before experiment]	0,1635	1,96
	Контрольная группа до эксперимента / экспериментальная группа после эксперимента [Control group before experiment / experimental group before experiment]	1,1697	1,96
	Экспериментальная группа до эксперимента / после эксперимента [Experimental group before experiment / after experiment]	1,3458	1,96
	Контрольная группа после эксперимента / экспериментальная группа до эксперимента [Control group after experiment / experimental group before experiment]	0,1635	1,96
	Контрольная группа после эксперимента / экспериментальная группа после эксперимента [Control group after experiment / experimental group after experiment]	1,1697	1,96

Окончание табл. 2

Компоненты лингвистического мышления [Components of linguistic thinking]	Сравниваемые данные [Compared data]	Значение критерия Вилкоксона–Манна–Уитни [The value of the Wilcoxon–Mann–Whitney test]	
		эмпирическое [empirical]	критическое [critical]
Умение выделять существенные признаки [Ability to highlight essential features]	Контрольная группа до эксперимента / после эксперимента [Control group before experiment / after experiment]	0,9937	1,96
	Контрольная группа до эксперимента / экспериментальная группа до эксперимента [Control group before experiment / experimental group before experiment]	0,7169	1,96
	Контрольная группа до эксперимента / экспериментальная группа после эксперимента [Control group before experiment / experimental group after experiment]	1,4716	1,96
	Экспериментальная группа до эксперимента / после эксперимента [Experimental group before experiment / after experiment]	2,0376	1,96
	Контрольная группа после эксперимента / экспериментальная группа до эксперимента [Control group after experiment / experimental group before experiment]	1,5597	1,96
	Контрольная группа после эксперимента / экспериментальная группа после эксперимента [Control group after experiment / experimental group before experiment]	0,3773	1,96

Умение классифицировать [Ability to classify]	Контрольная группа до эксперимента / после эксперимента [Control group before experiment / after experiment]	0,5031	1,96
	Контрольная группа до эксперимента / экспериментальная группа до эксперимента [Control group before experiment / experimental group before experiment]	0,4276	1,96
	Контрольная группа до эксперимента / экспериментальная группа после эксперимента [Control group before experiment / experimental group after experiment]	2,1382	1,96
	Экспериментальная группа до эксперимента / после эксперимента [Experimental group before experiment / after experiment]	2,5659	1,96
	Контрольная группа после эксперимента / экспериментальная группа до эксперимента [Control group after experiment / experimental group before experiment]	0,9559	1,96
	Контрольная группа после эксперимента / экспериментальная группа после эксперимента [Control group after experiment / experimental group after experiment]	2,2103	1,96

Характеристики сравниваемых выборок совпадают на уровне значимости 0,05.

[The characteristics of the compared samples coincide at a significance level of 0.05.]

Мы учитывали тот факт, что мышление имеет склонность к определенной трафаретности, поэтому решили использовать в качестве языкового материала окказиональные слова, которые создавали основу проблемных творческих задач, требующих нешаблонного подхода. Важно отметить, что работа с данным языковым материалом предусматривала использование структурно-семантического анализа слов, способствующего совершенствованию уровня лингвистической способности (готовность и склонность к усвоению основ языка) обучающихся.

Обучение учащихся приемам (способам) умственного мышления (сравнения, обобщения, абстрагирования) осуществлялось одновременно с формированием понятий.

Обучающиеся посредством языка понимали абстрактный мир, выполняли классификацию объектов видимого и мыслимого мира: через неоднократное повторение они приходили к пониманию обобщенности значения «предметы», «действия предметов», «качества». Без всякого сомнения, язык способствует переходу от бессознательности к сознанию, поскольку только посредством слова совершается переход образа предмета в человеческую форму мысли – в понятие о предмете.

Младшие школьники, анализируя языковой материал, «открывали» новые знания о языке, о его возможностях и закономерностях, а также находили поиск способов добывания этих знаний. У учащихся формировалось сознательное отношение к явлениям, существующим в языке. В процессе столкновения с нестандартной ситуацией у младших школьников развивалась селективность, антиципация и рефлексивность.

В процессе выполнения заданий учащиеся понимали грамматические значения, что, в свою очередь, способствовало формированию «грамматического мышления», которое, по мнению А.В. Текучева, является и производным, и результатом, и отражением, и средством развития мышления логического [Текучев, 1970]. А уровень сформированности логико-языковых операций позволило учащимся не только сохранить потребность в приобретении новых знаний, но и в совершенстве владеть языком как инструментом получения нового знания, поскольку язык является посредником между познанным и вновь познаваемым.

С целью выявления результативности проведения эксперимента мы провели диагностику (см. табл. 1).

После проведения формирующего эксперимента у обучающихся экспериментального класса (3 «В») наблюдается положительная динамика. Более чем в два раза увеличилось количество учащихся, у которых отмечается высокий уровень развития компонента «умение проводить простые аналогии»: от 24% (5 чел.) до 57% (12 чел.). В три раза увеличилось количество учащихся с высоким уровнем развития такого

компонента лингвистического мышления, как «умение выделять существенные признаки»: от 10% (2 чел.) до 29% (6 чел.). До эксперимента в классе не было выявлено учащихся, имеющих высокий уровень развития компонента «умение классифицировать», после эксперимента такие дети появились (29% от класса, 6 чел.).

Также в экспериментальном классе уменьшилось количество учащихся, имеющих низкий уровень развития компонентов лингвистического мышления, в контрольном классе значительных изменений не обнаружено.

Таким образом, реализация формирующего эксперимента обеспечила более выраженную положительную динамику в экспериментальном классе по сравнению с контрольным.

Проводя эмпирическое исследование, мы учитывали тот факт, что по операционной структуре мыслительная деятельность подразделяется на алгоритмическую, осуществляемую по заранее известным правилам, и эвристическую – творческое решение нестандартных задач, поэтому в качестве языкового материала использовали окказиональные слова. Работая с новообразованиями, обучающиеся анализировали проблемные задачи; осуществляли поиск решения на основе углубленных логических рассуждений и на основе использования аналогий.

Работа со словообразовательными окказионализмами позволила раскрыть резервы мышления учащихся и сделать процесс обучения эффективным и творческим.

В качестве примера приведем некоторые задания, которые выполняли учащиеся:

1. *Прочитайте слова: Бразилия, Италия, Франция. Как бы вы их назвали одним словом? Какой вывод вы можете сделать? Можно ли слово «Вообразия» отнести к данной группе слов? Объясните значение этого слова.*

Учащиеся находят данным окказионализмам синтагматические аналогии в кругу канонических названий. Парадигматика слова *Вообразия* подсказывает языковому восприятию учащихся морфемный состав слова: на *-ия* оканчивается много названий стран, также можно прочитать в окказиональном слове и название реальной страны – *Бразилия*.

Дополните данную группу слов своим/авторским вариантом.

В качестве примера приведем некоторые варианты новообразований учеников: *Веселяндия, Сония, Выдумляндия, Неумывания, Грибляндия, Играндия, Конфетия, Крикляндия, Сказочнистан, Лодырьяндия, Театралия, Хохотания, Шоколандия.*

Ученики обобщают, анализируя языковой материал, выделяя существенные признаки элементов морфемного яруса языковой системы.

Данные примеры показали, что слова образованы по словообразовательным моделям, уже существующим в языке или потенциально возможным в данной языковой системе. В словах: *Крикляндия*, *Лодыряндия*, *Выдумляндия*, *Сонляндия* можно услышать слово *Land* (нем.) или *land* (англ.) – ‘страна’, что указывает на то, что ученики осознанно использовали иноязычную лексику для обозначения придуманного денотата, который относится к концепту «страна». И синтагматические аналогии канонических географических названий нашли отражение в детских новообразованиях, например, слово *Голландия* происходит от *holtland* – «древесная страна»; *Шотландия* (англ. *Scotland*) – ‘страна (земля) скоттов’; *Таиланд* (*Thailand*) – ‘страна тайцев’; *Исландия* (*Ísland*) – ‘страна льдов’ или ‘ледяная страна’. Проявляется и закон аналогии. Например, *Дружелюбистан*, *Сказочнистан* – *Афганистан*, *Пакистан*, *Туркестан*.

2. *Распределите слова на группы:*

- а) хрустики, веселинка, прудик, ловильщик, пушистик;
- б) обучательный, обижульки, обманизм, объявительный, объедаловка.

3. *Прочитайте слова каждой группы. Объясните, что может их объединять. Распределите слова на группы в зависимости от значения суффиксов. Сделайте вывод о значении суффиксов.*

- а) лар, ларица, ларенок, ларище;
- б) калушица, калушонок, калушище, калуш;
- в) сюдёнок, сюд, сюдица, сюдище;
- г) мибр, мибрица, мибрёнок, мибрище;
- д) тусище, тусиха, тусёнок, тусь.

Окказионализмы созданы по хорошо известным детям словообразовательным моделям: корень + суффиксы, вносящие значения «усиление, увеличение», «детеныш», «самка животного».

Если задание вызывает затруднение, ученикам можно предложить помощь, которая может быть представлена в двух вариантах.

Первый вариант. Записать группу узуальных слов: слониха, львица, слон, лев, слонёнок, хвостище.

В этом случае в роли помощников выступают узуальные слова, и ученикам нужно проанализировать семантику морфем, распределить слова на группы, дополнить эти группы окказиональными словами. Выполняя в таком варианте задание, младшие школьники также совершенствуют логико-языковые операции. Однако эффективность развивающего потенциала задания снизилась, поскольку степень сложности уменьшилась.

Второй вариант. Учитель может обозначить группы:

- 1) сказочный зверь;
- 2) большой сказочный зверь;

3) детеныш сказочного зверя;

4) самка сказочного зверя.

Затем ученики распределяют слова.

Второй вариант предполагает увеличение доли «подсказки», но обучающиеся будут анализировать языковой материал, учитывая обозначенные группы, тем самым совершенствуя уровень логико-языковых операций, но эффективность развивающего потенциала задания также снижается.

4. *Прочитайте фрагмент стихотворения «Февраль» А. Усачёва. Выпишите и классифицируйте однокоренные слова, аргументируйте свою точку зрения.*

Учащиеся называют авторские новообразования: *февралишки, февралята, февральчата, февралёнки, февралёры, февралеры, февралихи.*

Если в ходе выполнения задания у учащихся возникнут затруднения, можно дать подсказку (реализация дифференцированного подхода):

Найдите необычные слова, которые обозначают:

а) названия детенышей;

б) существ женского пола;

в) формы слов, имеющих эмоционально-экспрессивную окраску.

Например, *февралишки. По аналогии с какими словами создано новообразование? (зайчишка, братишка, мальчишка). По аналогии с какими словами созданы слова «февралёры», «февралеры»? Ученики приходят к выводу, что суффиксы *-ир* и *-ёр* образуют имена существительные, которые являются названиями лиц по профессии или по роду деятельности (*кассир, банкир, монтажёр, дирижёр, гримёр, суфлёр, дублёр*).*

Анализ однокоренных окказиональных слов способствовал развитию лингвистического мышления младших школьников, доказывая обучающую и формирующую мышление силу языка.

5. *Прочитайте стихотворение «Кони и пони» С. Иванова. Выпишите слова, соответствующие одной словообразовательной модели.*

Учащиеся выписывали пары слов: *конюшне – понюшне; конский – понский; конница – понница.*

Эти слова разбираются детьми по составу, они видят, что слова *понюшне, понский, понница* созданы по аналогии со словами *конюшне, конский, конница*.

Далее можно задать вопрос: *Слова «кони» – «пони» тоже соответствуют одной модели?* (Нет, т.к. в слове «кони» *кон-* – корень, *-и* – окончание, а в слове «пони» *пони-* корень, нет окончания).

6. *Прочитайте слова: антигриппин, антиангин. Что их объединяет, сделайте вывод, докажите свою точку зрения.*

Учащиеся делают вывод, что наличие в словах приставки *анти-* (греч. 'против') показывает, что данные слова обозначают названия

лекарств (суффикс *-ин*), которые помогают бороться с заболеваниями: гриппом, ангиной.

Анализируя семантическое значение приставок/суффиксов, учащиеся овладевают не только одним из ведущих способов раскрытия лексического значения слова, но и логическими операциями (анализ, синтез, сравнение, обобщение), без которых невозможно сознательное владение словом как единицей языка [Кулакова, 2019, с. 63].

7. Прочитай. Выпиши слова, к которым ты можешь задать вопрос «что?»

Дом, стол, окно, ступеньки, брюмск, высокий, столб, чаща, гуляют, пушистый, ножницы, малабук, картина.

Если наряду с узуальными словами, отвечающими на вопрос «что?», учащиеся выпишут и окказиональные слова, то можно судить об уровне усвоения ими существенных признаков понятия «имя существительное».

8. Прочитай, распредели слова на группы.

Шорьки, хливкие, налужил, обсвечать, зелюки, пырялись, мюмзики, стрижаает.

4. Выводы

Результаты эмпирического исследования показали, что у младших школьников, которые принимали участие в эксперименте, недостаточно развиты такие компоненты лингвистического мышления, как умение проводить простые аналогии, умение выделять существенные признаки и умение классифицировать (преобладает средний уровень и отмечается большая доля учащихся, имеющих низкий уровень данных умений). Следовательно, необходима работа, направленная на развитие и совершенствование этих умений. С нашей точки зрения, они являются значимыми в процессе усвоения учащимися системы языка, т.к. осознание школьниками грамматических значений слова и восприятие языкового знака основывается на лингвистическом мышлении. Формировать и развивать логико-языковые операции мышления необходимо в комплексе, что позволит совершенствовать лингвистическое мышление и лингвистические способности в целом.

На этапе формирующего эксперимента в качестве языкового материала ученикам были предложены словообразовательные окказионализмы: умения анализировать и образовывать окказиональные слова позволяют оценить уровень сформированности как лингвистического мышления, так и лингвистической способности. Несмотря на то, что итоговый срез продемонстрировал позитивные изменения в показателях развития компонентов лингвистического мышления у учащихся двух классов, в экспериментальном классе положительная динамика по параметрам

оказалась гораздо более выраженной. Следовательно, в ходе эксперимента была выявлена результативность использования словообразовательных окказионализмов в процессе совершенствования лингвистического мышления как компонента лингвистических способностей младших школьников.

Библиографический список / References

Айдарова, 1998 – Айдарова Л.И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. М., 1998. [Aidarova L.I. Psikhologicheskie problemy obucheniya mladshikh shkolnikov russkomu yazyku [Psychological problems of teaching Russian language to primary schoolchildren]. Moscow, 1998.]

Алексеева и др., 2011 – Алексеева А.А., Анащенкова С.В., Биболетова М.З. Планируемые результаты начального общего образования. М., 2011. [Alekseeva A.A., Anashchenkova S.V., Biboletova M.Z. Planiruemye rezultaty nachalnogo obshchego obrazovaniya [Planned results of primary general education]. Moscow, 2011.]

Бакулина, 2015 – Бакулина Г.А. Развитие логического мышления младших школьников на уроках русского языка: необходимость и возможности // Концепт. 2015. Т. 13. С. 3876–3880. URL: <http://e-koncept.ru/2015/85776.htm>. [Bakulina G.A. The development of logical thinking of primary school students in the lessons of the Russian language: The need and opportunities. *Koncept*. 2015. Vol. 13. Pp. 3876–3880. URL: <http://e-koncept.ru/2015/85776.htm> (In Rus.)]

Баранов, 2000 – Методика преподавания русского языка в школе: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Баранов М.Т., Ипполитов Н.А., Ладженская Е.А., Львов М.Р.; Под ред. М.Т. Баранова. М., 2000. [Baranov M.T., Ippolitov N.A., Ladyzhenskaya E.A., Lvov M.R. Metodika преподаvaniya russkogo yazyka v shkole [Methods of teaching the Russian language at school]. M.T. Baranov (ed.). Moscow, 2000.]

Выготский, 1982 – Выготский Л.С. Собрание сочинений. М., 1982. [Vygotsky L.S. Sbranie sochineniy [Collected works]. Moscow, 1982.]

Гальперин, 1965 – Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий». М., 1965. [Gal'perin P.Ya. Osnovnye rezultaty issledovaniy po probleme «Formirovanie umstvennykh deystviy i ponyatiy» [The main results of research on the problem “The formation of mental actions and concepts”]. Moscow, 1965.]

Гальперин, 1966 – Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. М., 1966. [Gal'perin P.Ya. Psikhologiya myshleniya i uchenie o poetapnom formirovanii umstvennykh deystviy [Psychology of thinking and the doctrine of phased formation of mental actions]. Moscow, 1966.]

Гридина, Магонова, 2017 – Гридина Т.А., Магонова А.В. Диагностические срезы вербальной креативности младших школьников: тестирование как основа тренинга // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. 2017. Вып. 15. С. 63–79. [Gridina T.A., Magonova A.V. Diagnostic sections of verbal creativity of junior schoolchildren: Testing as the basis of training.

Psikholingvisticheskie aspekty izucheniya rechevoy deyatelnosti. 2017. Vol. 15. Pp. 63–79. (In Rus.)]

Добромыслов, 1956 – Добромыслов В.А. О развитии логического мышления учащихся V–VII классов на занятиях по русскому языку. М., 1956. [Dobromyslov V.A. O razvitii logicheskogo myshleniya uhashchikhsvya V–VII klassov na zanyatiyakh po russkomu yazyku [On the development of logical thinking of students of grades V–VII in classes in the Russian language]. Moscow, 1956. (In Rus.)]

Донская, 1990 – Донская Т.К. Методические основы развивающего обучения русскому языку: Дис. ... д-ра пед. наук. Л., 1990. [Donskaya T.C. Metodicheskie osnovy razvivayushchego obucheniya russkomu yazyku [Methodological foundations of developing teaching the Russian language]. Dr. Hab. dis. Leningrad, 1990.]

Ларин, 1974 – Ларин Б.А. Эстетика слова и язык писателя. Л., 1974. [Larin B.A. Estetika slova i yazyk pisatelya [Aesthetics of the word and language of the writer]. Leningrad, 1974.]

Леонтьев, 1950 – Леонтьев А.Н. Умственное развитие ребенка. М., 1950. [Leontiev A.N. Umstvennoe razvitiye rebenka [Mental development of the child]. Moscow, 1950.]

Леонтьев, 1969 – Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969. [Leontyev A.A. Yazyk, rech, rechevaya deyatelnost [Language, speech, speech activity]. Moscow, 1969.]

Леонтьев, 1997 – Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М., 1997. [Leontiev A.A. Osnovy psikholingvistiki [Fundamentals of psycholinguistics]. Moscow, 1997.]

Лурия, 1956 – Лурия А.Р. Речь и развитие психических процессов у ребенка: Экспериментальное исследование. М., 1956. [Luria A.R. Rech i razvitiye psikhicheskikh processov u rebenka: Eksperimentalnoe issledovanie [Speech and development of mental processes in a child: Experiment study]. Moscow, 1956.]

Криворотова, 2007 – Криворотова Э.В. Формирование лингвистического мышления учащихся как условие их интеллектуального развития: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007. [Krivorotova E.V. Formirovanie lingvisticheskogo myshleniya uhashchikhsvya kak uslovie ikh intellektualnogo razvitiya [The formation of students' linguistic thinking as a condition for their intellectual development]. Dr. Hab. dis. Moscow, 2007.]

Криворотова, Масан, 2012 – Криворотова Э.В., Масан Е.В. Формирование лингвистического мышления и развитие языковой личности младшего школьника в условиях реализации ФГОС НОО // Вестник университета. 2012. № 13. С. 258–266. [Krivorotova E.V., Masan E.V. The formation of linguistic thinking and the development of the linguistic personality of a junior student in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard of Primary GENeral Education. *Vestnik universiteta.* 2012. No. 13. Pp. 258–266. (In Rus.)]

Кулакова, 2019 – Кулакова Н.В. Совершенствование операций морфемного анализа слов в процессе развития лингвистических способностей младших школьников // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. № 5 (138). С. 62–67. [Kulakova N.V. Improving operations of morphemic analysis of words in the process of linguistic development abilities of junior schoolchildren. *Ivzestia of the Volgograd State Pedagogical University.* 2019. No. 5 (138). Pp. 62–67. (In Rus.)]

Поспелов, 1989 – Поспелов Н.Н., Поспелов И.П. Формирование мыслительных операций у старшекласников. М., 1989. [Pospelov N.N., Pospelov I.P. Formirovaniye myslitelnykh operatsiy u starsheklassnikov [The formation of mental operations in high school students]. Moscow, 1989.]

Рубинштейн, 1958 – Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. М., 1958. [Rubinsteyn S.L. O myshlenii i putyakh ego issledovaniya [About thinking and ways of its research]. Moscow, 1958.]

Текучев, 1970 – Текучев А.В. Методика русского языка в средней школе. М., 1970. [Tekuchev A.V. Metodika russkogo yazyka v sredney shkole [Russian language technique in high school]. Moscow, 1970.]

Федоренко, 1973 – Федоренко Л.П. Принципы обучения русскому языку. М., 1973. [Fedorenko L.P. Principy obucheniya russkomu yazyku [Principles of teaching the Russian language]. Moscow, 1973.]

Doebel et al., 2016 – Doebel S., Rowell S.F., Koenig M.A. Young children detect and avoid logically inconsistent sources: The importance of communicative context and executive function. *Child Development*. 2016. Vol. 87. No. 6. Pp. 1956–1970.

Christoforides et al., 2016 – Christoforides M., Spanoudis G., Demetriou A. Coping with logical fallacies: A developmental training program for learning to reason. *Child Development*. 2016. Vol. 87. No. 6. Pp. 1856–1876.

Статья поступила в редакцию 16.07.2020

The article was received on 16.07.2020

Об авторе / About the author

Кулакова Наталья Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры теории и методики начального образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Natalya V. Kulakova – PhD in Pedagogy; Associate Professor at the Department of Theory and Methodology of Primary Education, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, Krasnoyarsk, Russian Federation

ORCID: orcid.org/0000-0001-5659-3333

E-mail: kulakova-nv@yandex.ru

DOI: 10.31862/2500-2953-2021-3-82-97

А.А. Любимова, А.Н. КолесниковаМосковский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
119991 г. Москва, Российская Федерация

Произносительная нормативность в контексте лингва франка: от изменения требований к изменению взглядов

В настоящей статье авторы освещают последние тенденции в обучении произносительной стороне речи, опираясь на исследования зарубежных и отечественных коллег и смену требований к устному оформлению иноязычной речи в общеевропейских рамочных рекомендациях по языковому образованию, в которых заявлен переход от подражания норме образованного носителя (nativeness) к достижению фонологической разборчивости речи (intelligibility) как необходимое условие для успешной межкультурной коммуникации. Анализ наиболее современных эмпирических исследований выявил до сих пор существующее стремление обучающихся к подражанию речи идеализированного носителя, несмотря на их осведомленность о новом статусе английского языка как лингва франка. Авторы провели собственное количественное исследование мнений и ожиданий 53 студентов первого курса языкового факультета. Полученные результаты также указывают на актуальное желание российских студентов-лингвистов звучать как носитель языка, несмотря на изменение международных рекомендаций.

Ключевые слова: произношение, английский язык как лингва франка, фонетика, фонологическая компетенция, предпочтения обучающихся

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Любимова А.А., Колесникова А.Н. Произносительная нормативность в контексте лингва франка: от изменения требований к изменению взглядов // Рема. Rhema. 2021. № 3. С. 82–97. DOI: 10.31862/2500-2953-2021-3-82-97

© Любимова А.А., Колесникова А.Н., 2021

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

A. Liubimova, A. Kolesnikova

Lomonosov Moscow State University,
Moscow, 119991, Russian Federation

Pronunciation standard in the context of lingua franca: From changing requirements to changing attitudes

The article explores the latest tendencies in teaching English pronunciation described in recent research and CEFR, where the main goal of pronunciation acquisition for successful communication in the international context has shifted from “nativeness” to “intelligibility”. The analysis of the latest empirical studies has revealed EFL students’ persistent desire to approximate idealised native-speaker pronunciation despite their awareness of the new status of English as a Lingua Franca. The authors conducted their own quantitative study by administering a questionnaire to 53 first-year English majors. The results have shown that the participants still see the native-like pronunciation as a goal regardless of the new international recommendations.

Key words: pronunciation, English as a Lingua Franca, phonetics, phonological competence, attitude research

FOR CITATION: Liubimova A., Kolesnikova A. Pronunciation standard in the context of lingua franca: From changing requirements to changing attitudes. *Rhema*. 2021. No. 3. Pp. 82–97. (In Rus.) DOI: 10.31862/2500-2953-2021-3-82-97

Введение

Сегодня английский язык представлен множеством произносительных вариантов и используется в большей количественной мере носителями, принадлежащими к разным культурам, чем носителями языка [Llurda, 2004]. Уже в 1980-х гг. наши западные коллеги активно декламировали идею о том, что английский язык принадлежит не только носителям внутреннего круга, но и тем, кто говорит на нем как на языке

международного общения – лингва франка (расширяющийся круг), число которых непрестанно растет [Kachru, 1985]. Отечественные ученые также отмечают возросшую роль английского языка как лингва франка [Прошина, 2015] для ведения диалога культур и равноправного межкультурного общения между представителями разных культурно-языковых сообществ [Сафонова, 2018], принимая иностранный акцент говорящего как выражение его национальной принадлежности и идентичности.

В силу последних изменений роли английского языка, его статуса, целей его изучения были внесены изменения и в общеевропейские нормативные образовательные документы, регламентирующие языковое образование сегодня. Новые международные требования к овладению произношением английского языка в общей сфере общения полно изложены в документах Совета Европы (Common European Framework of Reference) [CEFR, 2020]. По словам самих авторов данного образовательного документа, если в 2001 г. CEFR указывал на необходимость подражания речи идеализированного носителя и наличие иностранного акцента считалось признаком некомпетентности, то европейский образовательный документ 2020 г. призывает к овладению фонологической разборчивостью речи (*intelligibility*) [Там же, с. 134], что подразумевает, насколько легко слушающему дается понимание произносительной стороны высказывания, насколько говорящий корректно реализует фонемы языка в устно-произносительных навыках и устно-речевых умениях. Авторы подчеркивают, что высший уровень шкалы CEFR (C2) не имеет никакого отношения к владению произношением на уровне «носителя», или «образованного носителя» или «около-носителя» – эти концепты не брались за основу при создании шкал [Там же, с. 35]. Однако эмпирические исследования мнений изучающих английский язык пока не демонстрируют переход от стремления к копированию произносительных характеристик речи идеализированного/образцового носителя к желанию достичь разборчивого произношения, ведущего к успешной коммуникации в международном контексте. Респонденты, признавая изменившийся статус английского языка и необходимость ознакомления с произносительными вариантами на рецептивном уровне, личной целью в освоении продуктивных навыков все еще видят достижение уровня носителя (*native-like pronunciation*) [Fang, 2016; Zhang, Du, 2018; Brabcová, Skarnitz, 2018].

Целью данного исследования было узнать, насколько существующая социолингвистическая реальность отражена в умах нового поколения студентов языкового вуза в России. Необходимо иметь представление о текущем мировоззрении студентов для того, чтобы в процессе методического проектирования задач овладения видами речевой деятельности

на английском языке в общем и моделирования курса по практической фонетике в частности создать эффективную понятийную и концептуальную платформу не только для изучения предмета как такового, но и для воспитания в готовности к равноправному межкультурному общению и толерантному отношению к проявлению национального акцента [Jenkins, 2000; Matsuda, 2012].

1. Методологическая база исследования

В рамках данного исследования был проведен анонимный опрос студентов первого курса факультета иностранных языков и регионоведения Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, обучающихся по трем направлениям подготовки: «лингвистика и межкультурная коммуникация», «перевод и переводоведение» и «культурология». Всего в исследовании приняли участие 57 студентов, однако анкеты троих участников были исключены из анализа из-за отсутствия необходимых данных.

Опросный лист был создан авторами исследования с опорой на требования к составлению опросных листов для количественных исследований в области языкового образования и лингвистики [Dornyei, 2006].

Опросный лист содержал двенадцать семибалльных шкал Ликерта, при работе с которыми участники исследования оценивали степень согласия или несогласия с двенадцатью утверждениями, имеющими отношение к обучению фонетике английского языка. Пример вопроса из опросного листа представлен на рис. 1.

My goal of learning English pronunciation is to sound like a native speaker [Моя цель изучения фонетики английского языка – звучать как носитель]						
1	2	3	4	5	6	7
Strongly agree	Agree	Slightly agree	I'm not sure	Slightly disagree	Disagree	Strongly disagree

Рис. 1. Пример вопроса из опросного листа:
представлен вопрос 1

Fig. 1. An example of a question from a questionnaire:
question number 1 is presented

Решение указать словесные обозначения каждого пункта было обусловлено большей доказанной надежностью потенциальных результатов исследования при соблюдении данного условия: присутствие словесных обозначений уменьшает влияние субъективной интерпретации

количественного значения пункта (иными словами, позволяет проконтролировать примерно одинаковую интерпретацию каждого пункта на шкале) [Cohen, Manion, Morrison, 2018]. Шкалы Ликерта длиной в семь пунктов неоднократно показали свою надежность в области лингвистических и педагогических исследований [Krosnik, Presser, 2010], именно поэтому данная длина была выбрана и для нашей экспериментальной работы.

При проведении исследования соблюдалась строгая анонимность, в анализе данных были использованы только те опросные листы, на которых студент поставил знак согласия с обработкой данных.

2. Результаты исследования

Все количественные данные, полученные в рамках исследования, были внесены в компьютерную программу JASP с целью проведения статистического анализа. Данные были представлены целыми числами от 1 до 7 в соответствии со шкалой Ликерта и составили матрицу 53×12 ячеек (53 респондента и 12 вопросов опросного листа).

2.1 Личные цели в изучении практической фонетики

Анализ полученных данных показал, что подавляющее большинство опрошенных первокурсников видят личной целью изучения английской фонетики приобретение «произношения носителя» (V2), но при этом также осознают необходимость «быть понятым другими говорящими» (V1) (рис. 2; табл. 1).

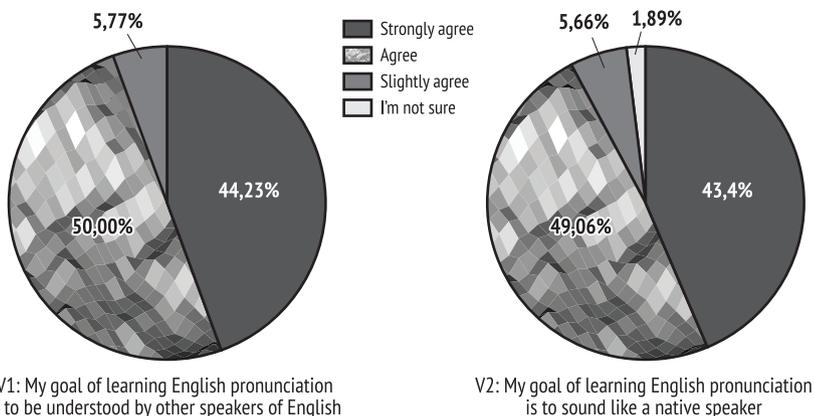


Рис. 2. Ответы респондентов на вопросы 1 (V1) и 2 (V2)

Fig. 2. Respondents' answers to questions 1 (V1) and 2 (V2)

Дескриптивные данные по вопросам 1 (V1) и 2 (V2)
[Descriptive data for questions 1 (V1) and 2 (V2)]

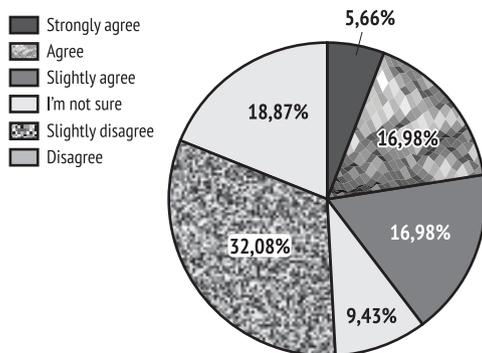
	V1	V2
Valid	53,000	53,000
Mean	1,660	1,491
Std. Deviation	0,678	0,576
Skewness	0,925	0,666
Kurtosis	1,355	-0,523
Minimum	1,000	1,000
Maximum	3,000	4,000

Стремление респондентов к овладению фонетической нормой языка не удивительно: в отечественном среднем общем образовании строгое следование одной (британской или американской) произносительной норме видится как критерий успешного освоения предмета «английский язык», что отражено в «Методических материалах для председателей и членов предметных комиссий по проверке выполнения заданий с развернутым ответом экзаменационных работ ЕГЭ» по данному предмету¹. Поэтому можно предположить, что требование произносительной нормативности с большой вероятностью транслируется преподавателями в процессе ведения курса по английскому языку в рамках школьной программы.

Стремление к пониманию является основой любой коммуникации, так что данное желание респондентов также не вызывает вопросов.

Вслед за вышеуказанным одновременным стремлением респондентов и к подражанию носителю, и к понятному другим звучанию, было бы логичным полагать, что произношение носителя будет восприниматься респондентами как «понятное». Однако ответ первокурсников на шестой вопрос исследования прямо противоречит данному ожиданию (рис. 3; табл. 2).

¹ «Следует считать приемлемой и британскую, и американскую норму английского языка на всех его уровнях» [Вербицкая, Махмуриян, Курасовская, 2020, с. 18]. «Желательно, что участник ЕГЭ ... произносил ВСЕ слова согласно нормам того или иного варианта английского языка. Если он будет читать в основном “по-британски”, но в одном слове (например, *dance*) вдруг перейдет на американский вариант, это можно считать ошибкой» [Там же, с. 31].



V6: Native speakers' accents are easy to understand

Рис. 3. Ответы респондентов на вопрос 6 (V6)

Fig. 3. Respondents' answers to question 6 (V6)

Таблица 2

Дескриптивные данные по вопросу 6 (V6)
[Descriptive data for question 6 (V6)]

	V6
Valid	53,000
Mean	4,019
Std. Deviation	1,575
Skewness	-0,370
Kurtosis	-1,153
Minimum	1,000
Maximum	6,000

Большее половины опрошенных не считают акценты носителей языка простыми для понимания (см. рис. 3). Следовательно, схожесть с произношением носителя высоко ценится первокурсниками в качестве личной цели, несмотря на невысокую разборчивость, что может быть объяснено широко распространенным идеализированием образа носителя языка (то, что в иностранной научной литературе называют *native speaker bias*) [Crowther et al., 2015]. Необходимо отметить, что аналогичные современные эмпирические исследования, проведенные в рамках других национальных культур, также указывают на стремление

изучающих английский язык к полному избавлению от акцента и копированию произносительной модели носителя, несмотря на осведомленность о статусе английского языка как лингва франка [Zhang, Du, 2018; Brabcová, Skarnitz, 2018].

75% опрошенных студентов согласны с тем, что хотели бы полностью избавиться от русского акцента (V8), однако только 33% отмечают, что расстраиваются, когда им указывают на его присутствие в речи (V9) (рис. 4; табл. 3).

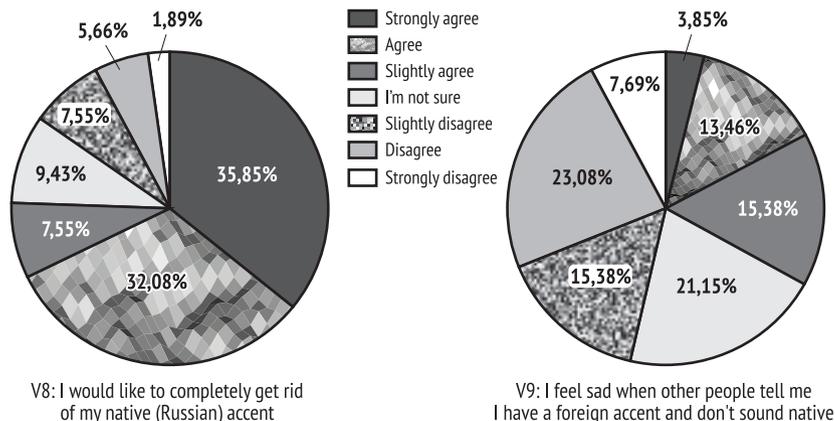


Рис. 4. Ответы респондентов на вопросы 8 (V8) и 9 (V9)

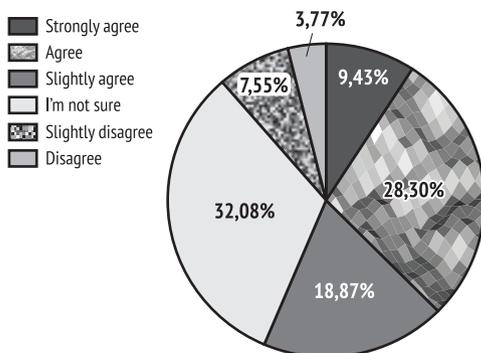
Fig. 4. Respondents' answers to questions 8 (V8) and 9 (V9)

Таблица 3

Дескриптивные данные по вопросам 8 (V8) и 9 (V9)
[Descriptive data for questions 1 (V1) and 2 (V2)]

	V8	V9
Valid	53,000	53,000
Mean	2,453	4,283
Std. Deviation	1,647	1,657
Skewness	1,132	-0,129
Kurtosis	0,292	-0,972
Minimum	1,000	1,000
Maximum	7,000	7,000

Интересно также отметить, что 46% опрошенных студентов считают, что в будущем будут общаться преимущественно с носителями языка, нежели с неносителями (V12) (рис. 5; табл. 4). Возможно, именно данное предположение укрепляет убеждение респондентов в том, что овладение акцентом носителя языка необходимо. Вероятная недостаточная представленность аудио- и видеоматериала, созданного с участием пользователей английского языка, говорящими на английском языке как лингва франка², ведет к формированию нереалистичной языковой картины в сознании школьников, что отражается в их ожиданиях относительно использования английского языка в будущем.



V12: I think that in the future I will communicate with more native speakers than non-native speakers of English

Рис. 5. Ответы респондентов на вопрос 12 (V12)

Fig. 5. Respondents' answers to question 12 (V12)

Статистический анализ показал присутствие слабой статистически значимой положительной корреляции между убеждением случайно выбранного студента в преимущественном общении с носителями языка в будущем (V9) и его расстройством при указании на присутствие у него иностранного акцента (V12) (Spearman's rho = 0,294; p-value = 0,033). Иными словами, если респондент из выборки отмечал согласие с утверждением о потенциальном общении с носителем, он также вероятно испытывал расстройство из-за наличия у себя иностранного акцента, и наоборот.

² «В современных российских школах и вузах традиционно изучается британский вариант английского языка, а именно норма литературного британского английского языка, RP (Received Pronunciation), который также иногда называют The Queen's English. Поэтому трудности в общении с носителями иностранного языка будут неизбежны из-за непонимания различных диалектов и акцентов английского языка» [Гумерова, Мухаметдинова, 2019].

Дескриптивные данные по вопросу 12 (V12)
[Descriptive data for question 12 (V12)]

	V12
Valid	53,000
Mean	3,113
Std. Deviation	1,281
Skewness	0,180
Kurtosis	-0,593
Minimum	1,000
Maximum	6,000

Проведение аналогичного исследования на большей выборке позволило бы сделать более точные выводы, но в целом полученный результат является ожидаемым, т.к. в научной литературе неоднократно было отмечена как тенденция к фонетической аккомодации говорящих на иностранном языке при общении с носителем, так и желание изучающих иностранный язык «быть включенными» в сообщество носителей языка при общении с ними [Gluszek, Dovidio, 2009].

2.2. Требования относительно произношения преподавателя

Современные эмпирические исследования указывают на то, что несмотря на распространение идей, связанных с приобретением английским языком статуса лингва франка и приоритетностью разборчивости произношения над его нормативностью, образ преподавателя как компетентного специалиста все еще строится на успешном подражании акценту носителя [Walkinshaw, Oanh, 2014; Deniz, Özkan, Bayyurt, 2016; Маслова, Колесникова, Корнев, 2018]. Именно поэтому в рамках данного исследования было интересно изучить позиции первокурсников по данному вопросу. Анализ результатов опроса показал, что 92% респондентов считают, что преподавателю английского языка обязательно звучать, как носитель (рис. 6). Однако участники данного исследования не связывают данное требование с профессионализмом преподавателя: только 23% согласились с утверждением о том, что преподаватель английского языка, у которого есть иностранный акцент, не может считаться компетентным специалистом (см. рис. 6; табл. 6).

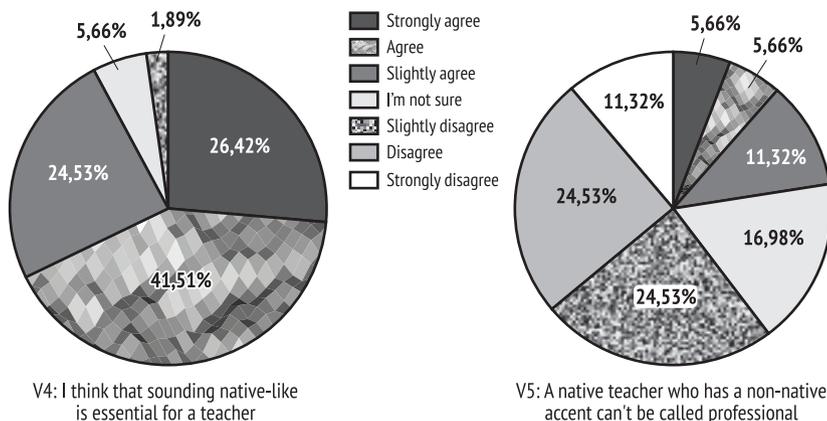


Рис. 6. Ответы респондентов на вопросы V4 и V5

Fig. 6. Respondents' answers to questions 4 (V4) and 5 (V5)

Таблица 5

Дескриптивные данные по вопросам 4 (V4) и 5 (V5)
[Descriptive data for questions 4 (V4) and 5 (V5)]

	V4	V5
Valid	53,000	53,000
Mean	2,189	4,679
Std. Deviation	1,093	1,638
Skewness	1,722	-0,604
Kurtosis	5,922	-0,281
Minimum	1,000	1,000
Maximum	7,000	7,000

Подобные результаты говорят о том, что опыт обучения в школе позволяет первокурсникам оценить многогранность компетентности преподавателя. Наличие иностранного акцента, вызванного межъязыковой интерференцией, никак не влияет на знание методики преподавания и способность быть примером для учащихся [Phillipson, 1992, p. 14]. Федеральный государственный образовательный стандарт 3++ требует от будущих преподавателей иностранного языка развития навыков, умений и знаний по 16 пунктам (11 профессиональных компетенций, 5 общепрофессиональных), лишь один из которых упоминает фонетическую сторону речи.

2.3. Восприятие современной фонетической реальности

Последняя группа вопросов была нацелена на определение осведомленности студентов о той произносительной норме, которую они изучали многие годы в рамках школьного образования. Традиционной произносительной нормой в сфере образования в России вслед за мировой тенденцией уже долгое время является норма Received Pronunciation (RP) [Хомутова, 2013, с. 71]. Именно она широко представлена в современных УМК по английскому языку «Spotlight», «Starlight», рекомендованных Министерством образования и науки РФ. Однако, согласно результатам исследования, 40% первокурсников не уверены, что знают, что такое Received Pronunciation, и 39% признают, что не знают, что это (V10). Вместе с этим, при ответе на следующий вопрос (V11) уже 73% отмечают неуверенность в ответе (рис. 7; табл. 6).

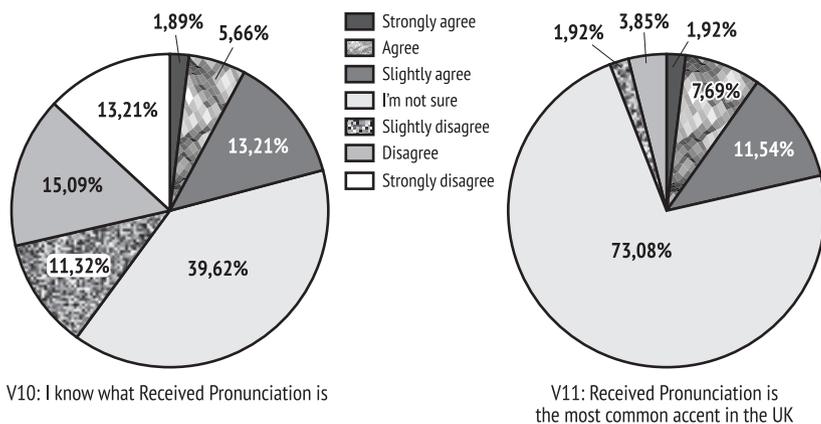


Рис. 7. Ответы респондентов на вопросы 10 (V10) и 11 (V11)

Fig. 7. Respondents' answers to questions 10 (V10) and 11 (V11)

Таблица 6

Дескриптивные данные по вопросам 10 (V10) и 11 (V11)
[Descriptive data for questions 10 (V10) and 11 (V11)]

	V4	V5
Valid	53,000	53,000
Mean	4,491	3,755
Std. Deviation	1,463	0,853
Skewness	0,077	-0,657
Kurtosis	-0,424	2,989
Minimum	1,000	1,000
Maximum	7,000	6,000

Полученные результаты с большой вероятностью говорят о том, что в рамках школьной программы респонденты в данном исследовании не получили теоретических знаний о произносительной норме, которую изучали.

3. Заключение

По результатам проведенного исследования можно заключить, что студенты-первокурсники языкового факультета видят в качестве личной цели максимальное приближение к произносительной норме идеального/образцового носителя языка, которая, по их мнению, является наиболее понятной другим участникам международного общения. В то же время студенты-лингвисты осознают, что не любое произношение носителя является понятным представителям других культурно-языковых сообществ, они выражают неуверенность в том, в каком именно контексте будут использовать язык в будущем.

Несмотря на то, что большинство опрошенных также подчеркивают необходимость соблюдения произносительной нормативности в речи преподавателя, преподаватель, чья речь характеризуется наличием национального акцента, не считается некомпетентным. Однако при таком четко выраженном стремлении к нормативности первокурсники не обладают теоретическими знаниями о самой норме.

Результаты исследования свидетельствуют о недостаточной осведомленности обучающихся об особенностях функционирования английского языка как лингва франка, что, безусловно, вскрывает несовершенство школьного языкового образования и обостряет необходимость пересмотра, адаптации и совершенствования существующего методического обеспечения обучения английскому языку для ознакомления студентов с современной социолингвистической реальностью и расширения их знаний о существующих вариантах английского языка, что заложено в федеральных государственных образовательных документах на всех этапах школьного образования и в высшей школе: необходимость формирования социокультурных представлений и знаний, а затем социокультурной и социолингвистической компетенций.

Безусловно, для более точной интерпретации мнений и ожиданий по изучаемому вопросу необходимо проведение дополнительного качественного исследования с предоставлением респондентам возможности прокомментировать высказанное мнение.

Библиографический список / References

Вербицкая, Махмуриян, Курасовская, 2020 – Методические материалы для председателей и членов предметных комиссий субъектов Российской Федерации по проверке выполнения заданий с развернутым ответом экзаменационных работ ЕГЭ 2020 г. Английский язык (Раздел «Письмо») / Авторы-составители: М.В. Вербицкая, К.С. Махмуриян, Ю.Б. Курасовская. М., 2020. URL: <https://down.ctege.info/ege/2020/kriterii-fipi/english2020kriterii-fipi.pdf> (дата обращения: 24.01.2021). [Metodicheskie materialy dlya predsedateley i chlenov predmetnykh komissiy subektov Rossiyskoy Federatsii po provereke vypolneniya zadaniy s razvernutyim otvetom ekzamenatsionnykh rabot EGE 2020 g. Angliyskiy yazyk (Razdel «Pismo») [Methodological materials for the chairmen and members of the subject commissions of the constituent entities of the Russian Federation to check the fulfillment of tasks with a detailed answer to the exam papers of the Unified State Exam 2020. English (Section “Writing”). M.V. Verbitskaya, K.S. Makhmuryan, Yu.B. Kurasovskaya (authors-compilers). Moscow, 2020. URL: <https://down.ctege.info/ege/2020/kriterii-fipi/english2020kriterii-fipi.pdf>]

Гумерова, Мухаметдинова, 2019 – Гумерова Н.Ж., Мухаметдинова Р.В. Трудности диалектов и акцентов английского языка для восприятия русскоговорящими // Филологический аспект. 2019. № 6. URL: <https://scipress.ru/philology/articles/trudnosti-dialektov-i-aktsentov-anglijskogo-yazyka-dlya-vospriyatiya-russkogovoryashimi.html> (дата обращения: 24.01.2021) [Gumerova N.Z., Muhametdinova R.V. Difficulties of dialects and accents of the English language for perception by Russian speakers. *Philological Aspect*. Vol. 6. URL: <https://scipress.ru/philology/articles/trudnosti-dialektov-i-aktsentov-anglijskogo-yazyka-dlya-vospriyatiya-russkogovoryashimi.html> (In Rus.)]

Маслова, Колесникова, Коренев, 2018 – Маслова А.А., Колесникова А.Н., Коренев А.А. Проблема обоснования выбора фонетической нормы английского языка для обучения студентов педагогических специальностей языковых вузов (факультетов) // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2018. № 2. С. 110–118. [Maslova A.A., Kolesnikova A.N., Korenev A.A. Validation of the choice of pronunciation norms for teaching at linguistic universities/faculties. *The Bulletin of Moscow University. Series 19. Linguistics and Cross-Cultural Communication*. 2018. Vol. 2. Pp. 110–118. (In Rus.)]

Прошина, 2015 – Прошина З.Г. Терминологическая сумятица в новом лингвистическом ракурсе: метаязык контактной вариантологии // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2015. № 1. С. 105–117. [Proshina Z.G. Terminological confusion in a new linguistic perspective: Metalanguage of the English diversity studies. *RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics*. 2015. No. 1. Pp. 105–117. (In Rus.)]

Сафонова, 2018 – Сафонова В.В. Философская бинарная оппозиция «диалог культур – не-диалог культур» в лингводидактическом рассмотрении // Преподаватель XXI век. 2018. № 1-2. С. 20–39. [Safonova V.V. Philosophical binary opposition “dialogue of cultures – non-dialogue of cultures” in linguodidactic review. *Prepodavatel XXI vek*. 2018. No. 1-2. Pp. 20–39. (In Rus.)]

Хомутова, 2013 – Хомутова А.А. Фонетическая компетенция: структура, содержание // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. 2013. Т. 10. № 2. С. 71–76. [Homutova A.A. Phonological competence: Structure, contents. *Bulletin of South Ural State University. Series Linguistics*. 2013. Vol. 10. No. 2. Pp. 71–76. (In Rus.)]

Brabcová, Skarnitz, 2018 – Brabcová K., Skarnitz R. Foreign or Native-like? The attitudes of Czech EFL learners towards accents of English and their use as pronunciation models. *Studies in Applied Linguistics*. 2018. Vol. 9. No. 1. Pp. 38–50.

CEFR, 2001 – Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge, UK, 2001.

CEFR, 2020 – CEFR. Companion volume with new descriptors. Council of Europe. Strasbourg, 2020.

Cohen, Manion, Morrison, 2018 – Cohen L., Manion L., Morrison K. Research methods in education (Eighth ed.). L., England; N.Y., 2018.

Crowther et al., 2015 – Crowther D., Trofimovich P., Isaacs T., Saito K. Does aspeaking task affect second language comprehensibility? *Modern Language Journal*. 2015. Vol. 99. No. 1. Pp. 80–95.

Deniz, Özkan, Bayyurt, 2016 – Deniz E.B., Özkan Y., Bayyurt Y. English as a lingua franca: Reflections on ELF-related issues by preservice English language teachers in Turkey. *The Reading Matrix*. 2016. Vol. 16. No. 2. Pp. 144–161.

Dornyei, 2006 – Dornyei Z. Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies. Oxford, 2006.

Fang, 2016 – Fang F. Investigating attitudes towards English accents from an ELF framework. *The Asian Journal of Applied Linguistics*. 2016. Vol. 3. No. 1. Pp. 68–80.

Gluszek, Dovidio, 2010 – Gluszek A., Dovidio J.F. The way they speak: A social psychological perspective on the stigma of nonnative accents in communication. *Personality and Social Psychology Review*. 2010. Vol. 14. Pp. 214–237.

Jenkins, 2000 – Jenkins J. The phonology of English as an international language: New models, new norms, new goals. Oxford, 2000.

Kachru, 1985 – Kachru B. Standards, codifications, and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. *English 486 TESOL QUARTERLY in the world: Teaching and learning the language and literatures*. R. Quirk, H. Widdowson (eds.). Cambridge, UK, 1985.

Krosnik, Presser, 2010 – Krosnick J.A., Presser S. Questionnaire design. *Handbook of survey research (second edition)*. J.D. Wright, P.V. Marsden (eds.). West Yorkshire, UK, 2010.

Llurda, 2004 – Llurda E. Non-native speaker teachers and English as an International Language. *International Journal of Applied Linguistics*. 2004. Vol. 14. No. 3. Pp. 314–323.

Matsuda, 2012 – Matsuda A. Principles and practices of teaching English as an international language. Bristol; Buffalo, 2012.

Phillipson, 1992 – Phillipson R. ELT: The native speaker's burden? *ELT Journal*. 1992. Vol. 46. No. 1. Pp. 12–18.

Walkinshaw, Oanh, 2014 – Walkinshaw I., Oanh D.H. Native and non-native English language teachers: Student perceptions in Vietnam and Japan. *SAGE Open*. 2014. Vol. 4. Pp. 1–9.

Zhang, Du, 2018 – Zhang Y.Y., Du X.K. Chinese university students' and teachers' perceptions of and attitudes towards ELF. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*. 2018. Vol. 22. No. 2. Pp. 1–25.

Статья поступила в редакцию 26.01.2021
The article was received on 26.01.2021

Об авторах / About the authors

Любимова Алина Андреевна – преподаватель кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков и регионоведения, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Alina A. Liubimova – Lecturer at the Department of Linguistics, Translation and Intercultural Communication of the Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2616-4962>

E-mail: lingoxonia@gmail.com

Колесникова Александра Николаевна – кандидат педагогических наук; доцент кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков и регионоведения, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Aleksandra A. Kolesnikova – PhD in Education; Associate Professor at the Department of Linguistics, Translation and Intercultural Communication of the Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1157-8150>

E-mail: alex_wd@mail.ru

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи
All authors have read and approved the final manuscript

DOI: 10.31862/2500-2953-2021-3-98-108

И.В. Одинцова, Чжоу Юйцзе

Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова,
119991 г. Москва, Российская Федерация

Положительные герои русских и китайских волшебных сказок (контрастивный аспект)

В статье рассматривается концепт «Положительный герой волшебных сказок» в русской и китайской языковых картинах мира; выявляются отличительные особенности универсального культурного концепта. На примере пяти наиболее распространенных русских и китайских народных сказок в контрастивном аспекте анализируются имена героев и их происхождение. Исследование текстов сказок показало их глубокое отличие: если в русских волшебных сказках положительный герой обычно носит одно имя, и его образ является архетипичным, то в каждой китайской сказке свой герой со своей историей. Опора на контрастивные исследования в практике преподавания иностранных языков, в частности, русского языка как иностранного, способствует совершенствованию процесса обучения второму языку, помогает учащемуся успешно строить свое коммуникативное поведение в условиях диалога культур.

Ключевые слова: русская сказка, китайская сказка, волшебная сказка, положительный герой, происхождение героя сказки, диалог культур

Для ЦИТИРОВАНИЯ: Одинцова И.В., Чжоу Юйцзе. Положительные герои русских и китайских волшебных сказок (контрастивный аспект) // Рема. Rhema. 2021. № 3. С. 98–108. DOI: 10.31862/2500-2953-2021-3-98-108

I. Odintsova, Zhou Yujie

Lomonosov Moscow State University,
Moscow, 119991, Russian Federation

Positive heroes of Russian and Chinese fairy tales (contrastive aspect)

The article deals with the concept of “The Good Hero of Fairy Tales” in the Russian and Chinese language pictures of the world; identifies the distinctive features (what?) of the universal cultural concept. On the example of the five most common Russian and Chinese fairy tales, the names of the heroes and their origins are analyzed in a contrastive aspect. The study of the texts of fairy tales showed their deep difference: if in Russian fairy tales the positive hero usually bears one name and his image is archetypal, then Chinese fairy tales are distinguished by a variety of positive heroes. Reliance on contrastive research in the practice of teaching foreign languages, in particular, Russian as a foreign language, contributes to the improvement of the process of teaching a second language, helps the student to successfully build his communicative behavior in the context of a dialogue of cultures.

Key words: Russian fairy tale, Chinese fairy tale, fairy tale, positive hero, the origin of the hero, dialogue of cultures

FOR CITATION: Odintsova I., Zhou Yujie. Positive heroes of Russian and Chinese fairy tales (contrastive aspect). *Rhema*. 2021. No. 3. Pp. 98–108. (In Rus.) DOI: 10.31862/2500-2953-2021-3-98-108

1. Введение

Лингводидактике надо было пройти длинный путь, чтобы на смену «обучению языку» пришло понимание обучения как средству «общения на языке». Обучение же языку как средству коммуникации невозможно без погружения в мир иной культуры. В настоящее время тезис о том, что изучение иностранного языка должно быть в контексте культуры

изучаемого языка, истории, традиций, ценностей, морали другого народа, является общепризнанным.

Иностраннный учащийся познает мир изучаемого языка, преломляя его через призму родного языка. Принцип контрастивного исследования языков, который предполагает «сопоставительное изучение межъязыковых соответствий двух языков для выявления их различий» [Стернин, 2007, с. 25], принятый в данном исследовании, является одним из важных направлений в современной лингводидактике. Этот принцип позволяет глубже усвоить системные и лингвокультурные особенности языков в их национальной специфике, помогает учащемуся войти в мир иной культуры.

2. Сказка как феномен культуры

Сказка – это особое явление культуры, в котором отражено мировоззрение народа, его духовная деятельность. Сказка как жанр устного народного творчества обращена к детству каждого человека и человечества в целом. Роль сказки в жизни отдельного человека и в жизни народа огромна, это та основа, на которой строится духовное здоровье нации. В нашем техногенном мире сказка с ее чудесными образами помогает сформировать человека как гармоничное и целостное существо. Сказки, вводя нас в круг необыкновенных событий и превращений, происходящих с их героями, выражают глубокие моральные идеи. Они учат доброму отношению к людям, показывают высокие чувства и стремления. С помощью сказки сохраняется и развивается общественное и индивидуальное сознание каждого человека в отдельности и всей нации в целом.

Конечно, в сказках есть и положительные, и отрицательные герои. И они всегда противоборствуют, но всегда побеждает положительный герой. В Китае есть пословица «Зло не может победить добро». В этом глубокий нравственный смысл всех сказок мира.

Волшебные сказки в китайском и русском языках отражают мир предков, их бытие, занятия, обычаи, мировидение китайского и русского народов. Их выдуманные сюжеты, фантастические герои, совершающие сверхъестественные поступки, являются не только своеобразным средством восприятия мира, но и отражением национальной этической картины мира.

Рассмотрение концептов волшебной сказки в сопоставительном аспекте позволяет выделить коммуникативно значимые концепты национальных концептосфер, выявить специфику отраженной в волшебной сказе картины мира; найти лакунарность концептов одной лингвокультуры на фоне другой. Межъязыковое изучение концептов важно

как с теоретической, так и с практической точки зрения. В условиях глобализации современного мира, когда связи и отношения между народами становятся более тесными, знание и понимание культуры другого народа приобретает особый смысл и особую значимость.

В лингвокультурном концепте, понимаемом нами как ментальная единица, тесно переплетены язык, сознание и культура. «В концепте авторизуется безличное и объективистское понятие относительно этносемантической личности как закрепленного в системе естественного языка базового национально-культурного прототипа носителя этого языка» [Воркачев, 2001, с. 67].

Рассмотрение культурных концептов необходимо связать с изучением текстов. Именно в тексте «эти концепты закреплены и вербализованы как отражение национальной культуры и сознания. Потому фольклорные тексты, в частности, сказки, являются для лингвокультурологии привлекательными, поскольку они коллективно-анонимны, традиционно устойчивы, представляют собой образцы национальной культуры» [Кузнецова, 2014, с. 169].

Изучение текстов сказок помогает актуализировать то содержание, которое свойственно сказочной картине мира, являющейся неотъемлемой составляющей языковой картины мира нации. Материалом нашего исследования послужили наиболее популярные русские и китайские сказки: их знают все носители языков, они чаще всего появляются в сборниках народных сказок. Среди русских сказок были отобраны три аутентичных народные сказки из сборника А.Н. Афанасьева («Царевна-лягушка», «Морской царь и Василиса Премудрая», «Марья Моревна») и две сказки, которые легко использовать для иноязычных учащихся, т.к. они адаптированы для детей («Иван царевич и серый волк», «Сказка о молодце-удальце, молодильных яблоках и живой воде»). Китайские волшебные сказки представлены классическими сказками «田螺姑娘» («Фея из ракушки»), «后羿射日» («Стреляющий в солнце»), «女娲补天» («Прохудившийся небосвод»), «神笔马良» («Волшебная кисть»), «牛郎织女» («Нюлан и Чжи-нью»).

Ментальной репрезентацией концепта может служить фрейм, который «является структурой данных для представления стереотипной ситуации» [Минский, 1979, с. 7]. По мнению Т.А. ван Дейка, фрейм содержит знания о существенном, типичном и возможном для этого концепта в рамках определенной культуры [Ван Дейк, 1989, с. 16–17]. С помощью фреймов поток информации может быть проанализирован не просто как дискретный, состоящий из отдельных событий, сплетенный из «отрезков деятельности», но и «фреймированный», организованный в доступные изучению структуры. Фреймовое моделирование концептов особую

ценность приобретает в сопоставительном аспекте, поскольку структурированные стереотипные «сцена» и «сценарий» содержат информацию культурного плана и служит выявлению коммуникативных стереотипов, характерных для лингвокультурного сообщества. Обращение к фрейму «позволяет описать иерархическую устроенность концепта, сравнить концепты в этнолингвистическом и лингвокультурологическом аспектах» [Одинцова, 2017, с. 85], что, в свою очередь, дает возможность сравнить концепты, ранжировать их по объему, полноте, степени важности для различных народов. Именно фреймовое моделирование знаний в лингводидактических целях может стать одним из основных методов контрастивной лингвокультурологии.

Характеристика главных положительных героев волшебной сказки может быть представлена, например, в виде набора таких фреймов, список которых может быть продолжен и детализирован. Например, главный положительный герой волшебной сказки может быть охарактеризован при помощи фреймов: номинация героя; происхождение героя; поступки героя; элементы чуда; предметы волшебства и т.д.

Остановимся на содержании первых двух фреймов.

2.1. Номинация героя

У героя русских народных сказок обычно одно имя – Иван (Иван-царевич). Иван – очень распространенное имя как сейчас, так и в древности – в то время, когда сказки создавались.

Имя *Иван* имеет древнееврейское происхождение и означает «Бог милостивился», «Бог помиловал», «дар Бога», «благодать Божья». Благодаря своему значению многие русские выбирали в древности это имя для своих детей. Можно назвать еще одну причину распространенности имени Иван в прошлом. Обычно ребенку давали имя святого, которого почитают в день его рождения. Дней, которые посвящены Ивану, в русских святцах очень много (Иоанн-Креститель, Иоанн Богослов, Иоанн Златоуст, Иоанн Воин и т.д.). Мы насчитали более 200 праздников, посвященных тому или иному святому с именем Иван. Такое распространение имени, наделенного сакральным значением (дар Бога, Бог милостив), также способствовало распространению имени Иван на Руси. Этим фактом можно объяснить то, что героев многих русских сказок зовут Иван, которое получает собирательное значение. На эти моменты можно обратить внимание учащихся при изучении русских сказок.

В Китае также есть люди, носящие одно и то же имя. Распространенных имен много, но гораздо меньше, чем в России. Главной причиной разнообразия имен в Китае является специфика китайского языка. Китайская письменность благодаря своему тысячелетнему развитию

представляет собой одну из самых древних письменностей в мире. Китайские иероглифы обычно состоят из нескольких частей. Сочетаясь друг с другом, иероглифы создают новые слова, которые имеют совершенно разное значение и разное звучание. Каждый человек может сам создать имя для своего ребенка, поэтому одинаковых имен в Китае не так много. И это является одной из причин того, что положительные герои в разных китайских сказках носят разные имена.

2.2. Происхождение героя

В Китае есть пословица «Человек родил человека, а оборотень родил оборотня». У каждого человека есть семья. Есть она и у героев сказок. Отец, братья, сестры героя занимают важное место как в русских, так и в китайских сказках. Почти все сказки начинаются с информации о происхождении героя; она дает стимул развития сюжета и обуславливает движение событий.

Между китайскими и русскими сказками есть сходство и отличие.

Как уже говорилось, главный герой русских сказок обычно Иван. Это собирательный образ русского человека – терпеливого, в меру легкомысленного. Но в моменты, когда перед ним возникают серьезные испытания, он проявляет непреклонность, самопожертвование, даже героизм. В такие минуты он становится целеустремленным, мужественным, ответственным.

Почти во всех русских сказках Иван-царевич является третьим сыном царя: *В некотором царстве, в некотором государстве жил да был царь с царицею; у него было три сына — все молодые, холостые, удалыцы такие, что ни в сказке сказать, ни пером написать; младшего звали Иван-царевич* (Царевна-лягушка, т. 2, с. 264)¹; *Жил-был царь Берендей, у него было три сына, младшего звали Иваном* (Иван-царевич и серый волк, с. 3)²; *В некотором царстве, в некотором государстве жил да был царь, и было у него три сына: старшего звали Федором, второго Василием, а младшего Иваном* (О молодце-удальце, молодильных яблоках и живой воде, с. 1–3)³. В некоторые сказки у Ивана-царевича нет братьев и сестер: *За тридцать земель, в тридцатом государстве жил-был царь с царицею; детей у них не было. Поехал царь по чужим*

¹ Цитирование сказок «Царевна-лягушка», «Морской царь и Василиса Премудрая», «Марья Моревна» производится по изданию: Народные русские сказки А.Н. Афанасьева: В 3 т. М., 1984–1985. В круглых скобках указывается название сказки, номер тома и страница, на которой находится цитируемый фрагмент.

² Здесь и далее эта сказка цитируется по изданию: Иван-царевич и серый волк / Русская народная сказка в обработке А.Н. Толстого. М., 1986.

³ Здесь и далее эта сказка цитируется по изданию: Большая хрестоматия для начальной школы. М., 2012.

землям, по дальним сторонам, долгое время домой не бывал; на ту пору родила ему царица сына, Ивана-царевича, а царь про то и не ведает (Морской царь и Василиса Премудрая, т. 1, с. 149). В сказке «Марья Моревна» у Ивана-царевича нет братьев, а только три сестры: В некотором царстве, в некотором государстве жил-был Иван-царевич; у него было три сестры: одна Марья-царевна, другая Ольга-царевна, третья – Анна-царевна (Марья Моревна, т. 1, с. 300]. Таким образом, в русских сказках обычно главный положительный герой – человек, его зовут Иван, и он царского происхождения.

В китайских волшебных сказках положительные герои являются как обычными людьми, так и людьми божественного происхождения.

Герои, которые произошли от земных родителей, обычно в китайских сказках люди бедные и живут в деревне. В раннем возрасте они потеряли родителей. Например: в сказке «田螺姑娘» («Фея из ракушки»): 从前, 某村有一位勤恳能干的单身汉, 他每天都在田间辛勤劳动, 但是年纪都三十多了, 还没娶上媳妇, 村里人都认为他要打光棍了 (Давным-давно жил-был трудолюбивый холостяк, каждый день он работал в поле. Ему уже было больше 30 лет, но он еще не был женат. И все считали, что он будет холостяком всю жизнь⁴) (田螺姑娘: 380)⁵. Почти то же мы находим в сказке «牛郎织女» («Нюлан и Чжи-ной»): 据说在西周时期地, 有一户贫苦人家, 父母早丧, 幼弟依兄度度日, 每日外出牧牛, 因此人们都称他为“牛郎” (Говорят, что во времена первых правителей из династии Чжоу жила-была бедная семья. Родители умерли давно, младшему брату помогали брат и сестра. Каждый день он ходил пасти коров, поэтому люди называли его “Нюлан”, что значит “Пастух”) (牛郎织女: 305]. Сказка «神笔马良» («Волшебная кисть») начинается словами: 从前, 有个孩子名字叫马良 他住在村口的破窑里 父亲、母亲早年死了, 靠自己打柴 割草过日子 村里都人们常常接济他, 帮助他, 那些伙伴们, 一个个待他就像亲兄弟 (Давным-давно жил-был мальчик, которого звали Ма лиан. Он жил в старой пещере. Родители умерли, когда он был совсем маленьким. Он жил один, рубил дрова, косил траву. Жители деревни часто приходили ему помогать. Его друзья относились к нему, как к брату) (神笔马良: 10)⁶. Эти герои живут как обыкновенные люди, каждый день занимались сельскохозяйственными работами.

⁴ Здесь и далее перевод автора статьи Чжоу Юйцзе.

⁵ Цитирование сказок «田螺姑娘» («Фея из ракушки»), «后羿射日» («Стреляющий в солнце»), «女娲补天» («Прохудившийся небосвод»), «牛郎织女» («Нюлан и Чжи-ной») производится по изданию: 最经典的中国神话故事 丁满. 地震出版社. 2010. В круглых скобках указывается название сказки и страница, на которой расположен цитируемый фрагмент.

⁶ Здесь и далее эта сказка цитируется по изданию: 神笔马良 洪汛涛. 长江文艺出版社. 2015.

Однако в китайских сказках есть и герои-божества, которых нельзя считать обычными людьми. В сказке «女娲补天» («Прохудившийся небосвод») героиню зовут Нюй Инь, ее фамилия – Фэн. Она родилась в месте Чэнцзи. Она – одна из древнейших богинь в китайской мифологии (女娲补天: 88). В сказке «后羿射日» («Стреляющий в солнце») герой сначала человек: 有个年轻英俊善良的英雄叫做后羿, 他是个神射手, 箭法超群, 百发百中 (Жил-был добрый красивый молодой человек, его звали Хоу И. Он хорошо владел луком. Из ста выстрелов он сто раз попадал прямо в цель) (后羿射日: 194), но потом, благодаря тому что он убивает 9 лишних солнц, он становится богом: 从此, 后羿因为射杀太阳, 拯救了万物生灵, 功勋盖世, 被封为天将 (С тех пор, благодаря тому что он стрелял в солнце и тем самым спас многих людей, его сделали богом) (后羿射日: 198).

Как уже говорилось, герой русских сказок – обычно царский сын. В этом серьезное отличие русских сказок от китайских, в которых герой никогда не бывает императорским сыном. Причиной этого является особенность политической системы Китая. В древности император являлся хозяином страны, его нельзя было обсуждать, нельзя было даже говорить или писать что-либо, связанное с императором. Поэтому герой сказок в Китае мог быть только обычным человеком. Он мог быть богом, но никак не императорским сыном. Русские же относились к происхождению героя более свободно. В XIX в. царь или члены царской семьи могли быть даже объектом политической карикатуры, что абсолютно невозможно было в Китае.

Исходя из сопоставления главных положительных героев выбранных нами сказок, можно построить следующий фрейм (табл. 1).

3. Заключение

Сказка, будучи увлекательным и в определенной степени загадочным выражением лингвокультурных представлений народа, является ярким отражением жизни, политического строя и нравов нации.

Контрастивные исследования сказочных героев позволяют не только выявить особенности картин мира сопоставляемых языков, раскрыть специфику языкового мышления их носителей, охарактеризовать привычные для человека иной культуры ценности, сформированные под влиянием традиций, обычаев, истории его страны, но и расширить сферу преподавания иностранных языков.

Обращение к сказочным текстам полезно на любом этапе обучения иностранному языку: сказка является важным фактором повышения речевой и языковой компетенции учащихся. Однако если на начальном этапе учащиеся на материале сказок лишь знакомятся с миром иной

Таблица 1

**Главный положительный герой
в русских и китайских народных волшебных сказках
[The main character in Russian and Chinese fairy folk tales]**

	Русские сказки [Russian tales]	Китайские сказки [Chinese tales]
Количество главных положительных героев [Number of main goodies]	Один герой [One hero]	Несколько героев [Several heroes]
Номинация главных положительных героев [Nominated for the main good characters]	Только Иван [Only Ivan]	Разные имена: 女娲 (Нюйва), 后羿 (Хоу И), 马良 (Ма Лиан), 牛郎 (Нюлан), 没有名字 (без имени) [Miscellaneous names: 女娲 (Nüwa), 后羿 (Hou Yi), 马良 (Ma Lian), 牛郎 (Niulang), 没有名字 (no name)]
Происхождение главного положительного героя [The origin of the protagonist]	Сын царя [Son of the king]	—**
	—*	Сын бедного крестьянина: 马良 (Ма Лиан), 牛郎 (Нюлан), 没有名字 (нет имени) [Poor peasant's son: 马良 (Ma Lian), 牛郎 (Niulang), 没有名字 (no name)]
	—	Божественное происхождение: 女音 (Нюй Инь) [Divine origin: 女音 (Nu Yin)]

* Данное заключение сделано только по анализируемым в статье сказкам. Существует множество волшебных русских народных сказок, где главный герой – сын крестьянина, обычно небогатого.

** Необходимо указать, что представитель царской (императорской) семьи никогда не являлся героем китайской народной сказки.

[* This conclusion was made only on the basis of the tales analyzed in the article. There are many magical Russian folk tales, where the main character is the son of a peasant, usually not rich.

** It should be pointed out that a representative of the royal (imperial) family has never been the hero of a Chinese folk tale.]

культуры, то на продвинутом этапе привлечение текстов сказок способствует не только повышению языковой и лингвокультурной компетенции, но и получению разностороннего, иногда критического, представления о коренных началах национальной жизни носителей изучаемого языка, выявлению национальной лингвокультурной специфики языков. И в этом учащимся помогает привлечение на занятиях материала для сопоставительного анализа.

Опора на контрастивные исследования в практике преподавания иностранных языков, в частности, русского языка как иностранного, способствует выходу учащегося «из магического круга» [Щерба, 1974, с. 44] собственного языка, повышает мотивацию учащегося в обучении языку, расширяет его кругозор, помогает успешно строить свое коммуникативное поведение в условиях диалога культур.

Библиографический список / References

Ван Дейк, 1989 – Ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. М., 1989. [Van Deik T.A. Yazyk. Poznanie. Kommunikatsiya [Language. Cognition. Communication]. Moscow, 1989.]

Воркачев, 2002 – Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. 2001. № 1. С. 64–72. [Vorkachev S.G. Cultural linguistics, linguistic personality, concept: The formation of an anthropocentric paradigm in linguistics. *Filologicheskie nauki*. 2001. No. 1. Pp. 64–72.]

Кузнецова, 2014 – Кузнецова Н.Ю. Типичные лингвокультурные концепты в немецких и русских волшебных сказках // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. 2014. № 7 (336). Вып. 89. С. 169–172. [Kuznetsova N.Yu. Typical lingo-cultural concepts in German and Russian fairy tales. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya. Iskusstvovedenie*. 2014. No. 7 (336). Vol. 89. Pp. 169–172. (In Rus.)]

Минский, 1979 – Минский М. Фреймы для представления знаний / Пер. с англ. М., 1979. [Minsky M. Freimy dlya predstavleniya znaniy [A framework for representing knowledge]. Moscow, 1979.]

Одинцова, 2017 – Одинцова И.В. Когнитивная лингводидактика в ряду других когнитивных наук // Мир русского слова. 2017. № 4. С. 80–86. [Odintsova I.V. Cognitive linguodidactics among other cognitive sciences. *Mir russkogo slova*. 2017. No. 4. Pp. 80–86. (In Rus.)]

Стернин, 2007 – Стернин И.А. Контрастивная лингвистика. Проблемы теории и методики исследования. М., 2007. [Sternin I.A. Kontrastivnaja lingvistika. Problemy teorii i metodiki issledovaniya [Contrastive linguistics. Problems of theory and research methods]. Moscow, 2007.]

Щерба, 1974 – Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. Изд. 2-е. М., 1974. [Shherba L.V. Prepodavanie inostrannyh yazykov v srednej shkole. Obshhie voprosy metodiki [Teaching foreign languages in secondary school. General questions of methodology]. Moscow, 1974.]

Статья поступила в редакцию 10.10.2020
The article was received on 10.10.2020

Об авторах / About the authors

Одинцова Ирина Владимировна – кандидат филологических наук, доцент; доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся филологического факультета, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Irina V. Odintsova – PhD in Philology, Associate Professor; Associate Professor at the Department of the Russian Language for Foreign Students of the Philological Faculty, Lomonosov Moscow State University, Russian Federation

E-mail: odintsova.irina@gmail.com

Чжоу Юйцзе – аспирант кафедры русского языка филологического факультета; Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Zhou Yujie – postgraduate student at the Russian Language Department of the Philological Faculty, Lomonosov Moscow State University, Russian Federation

E-mail: 821464739@qq.com

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи
All authors have read and approved the final manuscript

Информация для авторов

«Rhema. Рема» – журнал открытого доступа в области лингвистики, филологических исследований и методики преподавания языков и литературы.

Приоритет отдается исследовательским работам, опирающимся на четко обозначенные системы терминов и методы лингвистического и филологического анализа, сочетающим общетеоретическую перспективу с анализом конкретного языкового материала (для лингвистических работ) и текстологического материала (для филологических работ). Для исследований в области преподавания языков и литературы важна практическая ценность представленных методик, их соотнесенность с основными тенденциями в теоретических, методологических и опытно-экспериментальных педагогических исследованиях.

Тематика журнала

Рубрика «Филология. Текстология»

Принимаются к рассмотрению статьи, посвященные исследованию различных текстов: литературных, фольклорных и научных, если они были связаны с исследованием литературы, фольклора и языка, – а также статьи, посвященные осмыслению художественного словесного творчества и его связей с протекающей рядом литературной деятельностью (литературная критика, письма, дневники, записные книжки, мемуары и т.п.).

Мы не ограничиваем авторов в выборе периода, жанра, стиля, течения или направления для исследования, главное – соответствие статьи представленным выше характеристикам (научная новизна, анализ текстового материала, знакомство с литературой в проблемной области и адекватность изложения).

Рубрика «Лингвистика»

Принимаются к рассмотрению статьи по теории языка (фонология, морфология, синтаксис, семантика, дискурсивный анализ), ареальному, типологическому и диахроническому изучению языков мира, а также экспериментальной, корпусной и компьютерной лингвистике. Приоритетом пользуются статьи, в которых применяются формальное моделирование и точные методы исследования языка.

Диапазон языков, на материале которых может базироваться статья, не ограничен, однако редколлегия журнала оставляет за собой право рекомендовать подачу статьи в другой журнал при невозможности обеспечить достаточный уровень экспертизы для редких и малоизученных языков.

Журнал не принимает к публикации исключительно дескриптивные статьи, не имеющие отчетливой теоретической или прикладной направленности, а также статьи, посвященные исследованию языкового сознания и описанию конкретных языковых концептов. Статьи, посвященные лингвистическому анализу литературного текста, должны быть направлены в рубрику «Филология. Текстология».

Рубрика «Методика»

Принимаются к рассмотрению статьи по методике преподавания русского языка как родного, неродного, русского языка как иностранного, иностранных языков, литературы на следующих уровнях образования: начальное, основное и среднее общее образование; среднее профессиональное образование; высшее образование; дополнительное образование детей и взрослых; дополнительное профессиональное образование.

Язык публикаций

Русский и английский.

Плата за публикацию

Публикации являются бесплатными.

Авторские права

Авторы, публикующие статьи в журнале, соглашаются на следующее.

1. Авторы сохраняют за собой авторские права и предоставляют журналу право первой публикации работы, которая по истечении 6 месяцев после публикации автоматически лицензируется на условиях Creative Commons Attribution License, которая позволяет другим распространять данную работу с обязательным сохранением ссылок на авторов оригинальной работы и оригинальную публикацию в этом журнале.

2. Авторы имеют право размещать свою работу в сети Интернет (например, в институтомском хранилище или на персональном сайте) сразу после публикации в журнале, поскольку это может привести к продуктивному обсуждению и большому количеству ссылок на данную работу.

Издание
подготовили
к печати:
редактор
А. А. Козаренко,
корректор
А. А. Алексеева,
обложка, макет,
компьютерная
верстка
Н. А. Попова

Rhema. Рема

2021.3

Сайт журнала: rhema-journal.com

E-mail: rhema.pema@gmail.com

Авторы статей несут полную ответственность за точность приводимой информации, цитат, ссылок и списка литературы.

Перепечатка материалов, опубликованных в журнале, невозможна без письменного разрешения редакции.

Подписано в печать 29.09.2021 г.
Формат 60×90 1/16. Гарнитура «Liberation Serif».
Объем 6,875 п. л. Тираж 1000 экз.