

Г.Р. ДОБРОВА

(РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия),

Т.В. ЧЕРНЫШЕНКО

(ГБОУ средняя школа № 181, Санкт-Петербург, Россия)

УДК 81'23

ББК Ш100.6

СТРАТЕГИИ ПОИСКА СЕМАНТИКИ НЕЗНАКОМОГО СЛОВА ДЕТЬМИ-ИНОФОНАМИ И РУССКОЯЗЫЧНЫМИ ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: В статье исследуются различные стратегии поиска детьми семантики незнакомого слова – опора на контекст и опора на «внутреннюю форму» слова. Приводятся экспериментальные данные, показывающие, что русскоязычные дети младшего школьного возраста чаще, чем их сверстники-инофоны, опираются на контекст, а дети-инофоны чаще русскоязычных детей опираются на «внутреннюю форму» слова. Выдвигаются предположения о причинах этого различия стратегий.

Ключевые слова: лингвокреативная деятельность, дети-инофоны, контекст, «внутренняя форма» слова.

В процессе освоения языка – процесса, который начинается с первых дней жизни ребенка, активно протекает в период его детства и продолжается в той или иной мере на протяжении всей жизни индивида, – человеку постоянно приходится сталкиваться с ситуацией, когда необходимо определить область референции незнакомого слова. Чтобы узнать, что означает то или иное слово, мы весьма редко обращаемся к словарям: чаще всего мы просто приблизительно определяем семантику незнакомого слова – из контекста, из его «внутренней формы» и т.д., – в дальнейшем уточняя, подправляя, иногда изменяя свое представление об области его референции. Чаще всего сам носитель языка даже не замечает, как происходит этот процесс: услышав незнакомое слово, он мгновенно (бессознательно) выдвигает версию о значении этого слова, опирается на нее, а затем, руководствуясь тем, насколько способствовала (или не способствовала) эта версия адекватному пониманию всего высказывания,

принимает эту версию, уточняет или отвергает ее. Носитель языка обычно фиксирует ситуацию «догадки» о значении незнакомого слова только в ситуации чтения на иностранном языке: часто можно услышать, как люди рассказывают о том, что в иностранном тексте были, конечно, незнакомые слова, но «из всего текста» стало приблизительно понятно, что эти слова означали. Иными словами, носитель другого языкового кода признает, что при чтении текста на иностранном языке он опирается на контекст.

Как пишет С.Н. Цейтлин, процесс связывания семантики слова с определенными явлениями окружающей действительности при освоении языка (как первого, так и второго) играет важнейшую роль: «И в том, и в другом случае контекст (в широком смысле слова, т.е. с включением обозначаемой ситуации и ситуации общения) играет огромную роль, он позволяет осуществить то, что принято называть *вероятностным прогнозированием*, указывая возможную семантику слова, прежде всего ту тематическую область, к которой незнакомое слово может относиться... [Цейтлин, Чиршева, Кузьмина 2014: 85].

Почему же представление о контексте столь важно для формирования адекватной ментальной репрезентации слова как языкового знака? По-видимому, причина этого связана со структурой нашего ментального лексикона: «...знание значения слова не хранится в мозге в виде отдельного, компактного модуля: различные аспекты значения слова распределены в тесной связи с теми аспектами физической реальности, которые они обозначают» [Залевская 2014: 267–268].

Итак, безусловно, на начальных этапах освоения ребенком родного языка опора на контекст (причем в широком смысле этого слова – включая ситуацию) – важнейшая возможность для ребенка понять значение впервые встретившегося ему слова. Однако в этом возрасте ребенку приходится постоянно опираться и на «внутреннюю форму слова», выступая в роли «гениального лингвиста» (термин К.И. Чуковского): ребенок воспринимает словообразовательную модель и, опираясь на нее, «расшифровывая» ее, создает свою версию о семантике незнакомого слова. Простейший пример: если ребенок знает, что есть слон, а

есть его детеныш слоненок, есть тигр, а есть его детеныш тигренок, то, услышав слово «львенок», он догадывается, что речь идет о детеныше льва. Эта способность ребенка самостоятельно познавать новые слова выполняет функцию «экономии ментальных затрат» на освоение языка: не требуется узнавать семантику каждого нового слова, во многих случаях достаточно умения «декодировать» словообразовательную модель и связать услышанное с уже известными словами. Если Д. Слобин говорил о том, что каждый ребенок сам конструирует для себя грамматику своего родного языка [Слобин 1974], то можно утверждать и то, что в процессе конструирования этой грамматики ребенок также самостоятельно пополняет и свой лексикон (в особенности это касается таких флективных языков, как русский).

Процесс поиска семантики незнакомого слова носит, с нашей точки зрения, сугубо творческий характер. Говоря о лингвокреативности, различные исследователи понимают под ней, разумеется, в целом примерно одинаковый круг явлений, однако фиксируют свое основное внимание не всегда на одних и тех же явлениях. Так, С.Н. Цейтлин, говоря об основных «составляющих» творческого характера процесса речевого онтогенеза, пишет: «Творческий характер самого процесса освоения языка находит проявление и в лингвокреативной деятельности как ребенка, так и взрослого, как монолингва, так и билингва. Она заключается в создании новых языковых знаков (словоформ, лексем, предложно-падежных форм, необычных словосочетаний) или в модификации уже существующих» [Цейтлин, Чиршева, Кузьмина 2014: 20–21].

Т.А. Гридина фиксирует внимание также и на другом аспекте вербальной креативности: она обращает внимание на проявляющуюся на ранних этапах речевого онтогенеза креативность компенсаторного характера, восполняющую дефицит когнитивного и языкового опыта ребенка [Гридина 2013: 8]. Наше представление о поиске ребенком семантики незнакомого слова как о творческой, лингвокреативной деятельности более всего связано именно с таким аспектом понимания креативности – как деятельности компенсаторного характера, восполняющей дефи-

цит когнитивного и языкового опыта ребенка.

Задачей данного конкретного исследования было выяснение вопроса о том, имеются ли принципиальные различия в стратегиях детей-инофонов (детей, осваивающих русский язык в качестве второго, – выходцев из Азербайджана, Узбекистана и т.д.) и русскоязычных детей при выяснении того, что означает представленное в тексте незнакомое слово, если все остальные слова понятны ребенку.

Эксперимент проводился в средней школе 181 Центрального района Санкт-Петербурга с детьми 3-4-х классов. В эксперименте приняли участие 10 русскоязычных детей и 10 детей-инофонов. В каждой из указанных подгрупп было по 4 мальчика и 6 девочек.

В первом из двух заданий детям давалась некоторая совокупность предложений или коротеньких текстов, в которых одно слово детям было незнакомо, а остальные понятны, при этом незнакомое слово имело относительно прозрачную, но не совсем очевидную для детей «внутреннюю форму слова». Тексты формулировались таким образом, чтобы дети (и русскоязычные, и инофоны) не знали значения одного слова, но значения всех остальных – знали. В этих ситуациях дети могли опираться на контекст. Например, зачитывалось предложение «По улице шел парень. На нем были запыленные брюки, высокие сапоги и косооротка». На вопрос «Как ты понимаешь, что такое косооротка?» могли возникнуть ответы типа «Шляпа» (Света, 3 класс) (то есть ребенок понял, что речь идет о чем-то из одежды) либо же типа «...ну как коса, наверно» (Камила, 3 класс) – опора (в данном конкретном случае – неверная) на так называемую внутреннюю форму слова.

Таким образом, вопрос заключался в том, на что будут опираться дети – на «внутреннюю форму слова» или на контекст – и будут ли наблюдаться различия у детей-инофонов и русскоязычных детей.

Как и ожидалось, количество правильных ответов у русскоязычных детей оказалось существенно больше, чем у детей-инофонов (46% правильных ответов у русскоязычных детей против 12% правильных ответов у детей-инофонов). Эти ответы

обычно свидетельствуют об уже имеющемся у ребенка знании значений данных слов, и потому нас интересовали не эти ответы, а ответы неправильные, которые показывали, как ребенок пытается понять, что означает (в тексте) незнакомое слово. Эти неправильные ответы детей были подразделены на две основные группы: 1) ответы, свидетельствующие о том, что ребенок пытается понять семантику незнакомого слова, опираясь на его «внутреннюю форму», и 2) ответы, демонстрирующие, что ребенок пытается понять семантику незнакомого слова, опираясь на контекст.

Приведем некоторые примеры. Давался текст: «По улице шел парень. На нем были запыленные брюки, высокие сапоги и косоворотка». Ребенку задавался вопрос: «Как ты понимаешь, что такое косоворотка?». Следующие ответы были отнесены к ответам, основанным на попытке опереться на внутреннюю форму слова: «Ну как коса, наверное», «Косынка», «Косой воротник», «Косой человек» и т.п. Следующие же ответы были отнесены к ответам с опорой на контекст: «Одеть можно на голову», «Почти как футболка», «Короткий шорты», «Шапка такая» и т.п.

Другой пример. Предлагался текст: «У Кати бабушка очень любит готовить и разводит цветы. Катя любит смотреть на ее столетник». Задавался вопрос: «Как ты думаешь, что такое столетник?». Следующие ответы были квалифицированы как основанные на поиске внутренней формы слов: «Стол», «То, которому сто лет», «Лет, когда тепло [т.е. 'лето']». Ответы же типа «Сад какой-то» и т.п. были признанными связанными с опорой на контекст.

В результате были получены следующие данные. Дети-инофоны почти с равной частотностью опирались на «внутреннюю форму» слова и на контекст и даже чаще – на «внутреннюю форму»: из общего количества неверных ответов детей-инофонов опора на «внутреннюю форму» была зафиксирована в 38% случаев, а на контекст – лишь в 34,5% случаев. Иная картина – у русскоязычных детей-монолингвов: они опирались на «внутреннюю форму слова лишь в 31% случаев, а на контекст – в 43,5% случаев, т.е. достаточно заметно чаще. Иными словами, из исследуемых стратегий у детей-инофонов превалирует опора

на «внутреннюю форму» слова, а у русскоязычных детей – опора на контекст.

Абсолютно аналогичные результаты получились во втором задании. Это задание представляло собой «чепуху». Детям предлагалась «Сказка про королевство Фантазии» и отдельные предложения – описания этой страны, при этом в каждом случае весь контекст, кроме одного слова, направлял размышления ребенка в одну сторону, а одно слово – выдуманное (так называемое nonsense-word) – направляло его совсем в другую сторону. Детям предлагалось ответить на вопрос, что значит это слово, и опять нас интересовало, на что будут опираться дети в поисках семантики незнакомого слова – на «внутреннюю форму слова» или на контекст. Например, детям предлагалось предложение: «Иван Иванович подмурлыкивал с помощью топора» и задавался вопрос: «Что делал Иван Иванович?». Или предложение: «Красника висела на столбе». Вопрос: «Что означат слово красника?» и т.д. Дети оказались в ситуации «жесткого выбора» и должны были выбрать 1 ответ из четырех предложенных. Подчеркнем, что ни один ответ никак нельзя было назвать правильным. Например:

Иван Иванович подмурлыкивал с помощью топора. Что делал Иван Иванович? Выбери ответ:

1) «рубил» – опора на контекст, но ответ никак не согласуется с «внутренней формой» слова «подмурлыкивал»;

2) «мурлыкал» – опора на «внутреннюю форму» слова, но ответ никак не согласуется с контекстом: как можно подмурлыкивать или мурлыкать с помощью топора?;

3) «хвастался» – ответ не опирается ни на «внутреннюю форму слова», ни на контекст;

4) «подглядывал» – опора на «внутреннюю форму слова», причем не на корень, а на приставку и суффикс – на словообразовательную модель, причем ответ никак не согласуется с контекстом – как можно подглядывать с помощью топора?

Красника висела на столбе. Что означат слово «красника»? Выбери ответ:

1) «ягода» – опора на «внутреннюю форму» слова, причем в основном на суффикс, на словообразовательную модель (ср.

«черника», «брусника»), причем ответ никак не согласуется с контекстом – как может ягода висеть на столбе?;

2) «лампочка» – опора на контекст (висит на столбе), но никак не учитывается «внутренняя форма» слова;

3) «гусеница» – тоже опора на контекст (в принципе гусеница может висеть на столбе), тоже не учитывается «внутренняя форма» слова;

4) «красавица» – опора на «внутреннюю форму» слова: слово «красавица», конечно, этимологически связано с корнем -красн-, но применительно к современному языку для ребенка (тем более инофона) эта связь скорее всего не ощущается, поэтому подобный ответ обусловлен опорой на созвучие.

При этом ответ противоречит контексту: как может красавица висеть на столбе?

В итоге получились следующие результаты. Русскоязычные дети опирались только на контекст в 35% случаев, а дети-инофоны – в 23%. На «внутреннюю же форму» слова русскоязычные дети опирались в 65% случаев, а дети-инофоны – в 73% случаев. С одной стороны, эти результаты показывают, что в ситуации «жесткого выбора» (когда ребенок обязательно должен опереться либо на «внутреннюю форму» слова, либо на контекст) все дети больше опирались на поиск внутренней формы слова. По-видимому, этому способствовало то, как был сформулирован вопрос – «Что означает слово X?» (ребенок, хотя и слышал за несколько секунд до этого предложение с этим словом, чаще, вероятно, реагировал на последнее прозвучавшее – на произнесенное слово). С другой же стороны, русскоязычные дети и дети-инофоны оказались в этом плане в одинаковой ситуации, и различия у них в выборе стратегии очевидны: русскоязычные дети безусловно чаще опираются на контекст, а не на внутреннюю форму слова, чем их сверстники-инофоны, а опора на «внутреннюю форму слова» более характерна для детей-инофонов.

Наконец, все случаи поиска «внутренней формы слова» были подразделены следующим образом:

– поиск собственно «внутренней формы слова» (варитель – это повар и т.п.),

– опора на внутреннюю форму слова, но только на корень – словообразовательная модель игнорируется (шкафёнок – это шкаф, горошница – это мешок с горохом);

– опора на «внутреннюю форму слова», но только на словообразовательную модель, корень игнорируется (подмурлыкивать – это подглядывать);

– опора на созвучие (красника – это красавица)

Как выяснилось, и в пределах «поиска внутренней формы слова» дети-инофоны и русскоязычные дети используют разные стратегии: если не говорить о полноценном поиске «внутренней формы слова», опора только на аффиксы (т.е. на словообразовательную модель) гораздо более характерна для русскоязычных детей, чем для детей-инофонов (33,3% и 21,4% соответственно), а дети-инофоны чаще опираются на корень, игнорируя морфемную структуру слова (47,6% ответов из числа ответов с «поиском внутренней формы слова» у детей-инофонов и 41% – у русскоязычных детей), или вообще на созвучие (4,76% ответов у детей-инофонов и 0% у русскоязычных детей).

Итак, в целом можно констатировать, что при попытке поиска семантики незнакомого слова и русскоязычные дети, и дети-инофоны используют обе исследуемые стратегии поиска этой семантики – опору и на контекст, и на «внутреннюю форму» слова, но опора на «внутреннюю форму» слова более характерна для детей-инофонов, русскоязычные же дети чаще опираются на контекст.

По-видимому эти различия в стратегии поиска семантики незнакомого слова детьми-инофонами и русскоязычными детьми связаны с тем, что дети-инофоны не привыкли доверять своим познаниям в неродном языке. Они привыкли к тому, что обычно в предложении им неизвестно не одно слово, а больше, да и в значении известных им слов они не совсем уверены, поэтому воспринимают незнакомое слово не как часть высказывания, а как некую отдельную единицу, которую надо расшифровать отдельно.

Эти факты, по-видимому, следует учитывать в процессе обучения детей-инофонов – учить их опираться на контекст, а при опоре на «внутреннюю форму» слова видеть не только корень,

но и остальные морфемы.

В целом же имеет смысл обратить внимание на то, что поиск детьми семантики незнакомого слова – и посредством опоры на контекст, и за счет анализа «внутренней формы» слова – творческий процесс, и как таковой его надо поощрять, корректируя такую «поисковую» деятельность детей и «оттачивая» ее возможности.

ЛИТЕРАТУРА

Гридина Т.А. К истокам вербальной креативности: творческие эвристики детской речи // Лингвистика креатива-1: коллективная моног. /под общей ред. проф. Т.А. Гридиной. – 2-е изд. - Екатеринбург, 2013. – 368 с. С.5–58.

Залевская А.А. Значение слова при двуязычии // Проблемы изучения билингвизма: книга для чтения. СПб., 2014. С.261–275.

Лингвистика креатива – 1 / Коллективная моногр. / под общей ред. проф. Т.А. Гридиной. – 2-е изд. – Екатеринбург, 2013. – 368 с.

Лингвистика креатива – 2 / Коллективная моногр. / под общей ред. проф. Т.А. Гридиной. – Екатеринбург, 2012. – 378 с.

Лингвистика креатива – 3 / Коллективная моногр. / под общей ред. проф. Т.А. Гридиной. – Екатеринбург, 2014. – 344 с.

Слобин Д. Когнитивные предпосылки развития грамматики // Психолингвистика. – М., 1974. С.143–207.

Цейтлин С.Н., Чиршева Г.Н., Кузьмина Т.В. Освоение языка ребенком в ситуации двуязычия. СПб., 2014.

©Доброва Г.Р., 2015

©Чернышенко Т.В., 2015