

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Уральский государственный педагогический университет»

Институт филологии, культурологии и межкультурной коммуникации

**УРАЛЬСКИЙ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ
ВЕСТНИК**

№4/15

серия
ПСИХОЛИНГВИСТИКА В ОБРАЗОВАНИИ

Екатеринбург
2015

УДК 81(082)
ББК Ш1
У68

Редакционная коллегия:

Серия «Психолингвистика в образовании»

Т.А. Гридина, д-р филол. наук, проф.

(Уральский государственный педагогический университет)

Н.И. Коновалова, д-р филол. наук, проф.

(Уральский государственный педагогический университет)

Т.В. Гоголина, канд. филол. наук, доц.

(Уральский государственный педагогический университет)

У 68 Уральский филологический вестник / ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет. – Вып.4 // Материалы Всероссийского семинара с международным участием «Психолингвистика в образовании и аспекты изучения лингвокреативных способностей» 27 ноября 2015 г. / Гл. ред. проф. Т.А. Гридина. – Екатеринбург, 2015. – 247 с.

(Серия «Психолингвистика в образовании». вып.4)

ISSN 2306-7462

Сборник содержит материалы Всероссийского семинара с международным участием «Психолингвистика в образовании и аспекты изучения лингвокреативной деятельности», в рамках которого нашло обсуждение широкого спектра теоретических и практических проблем психолингвистики: адаптация и внедрение экспериментальных методов в практику школьного преподавания (в том числе при подготовке к ЕГЭ); использование инструментария психолингвистики для диагностики и развития (тренинга) лингвокреативных способностей личности; становление речи ребенка на этапе дошкольного онтогенеза; метаязыковое сознание носителей языка; особенности процессов порождения и восприятия текста; проблемы фоносемантики; когнитивные стили мышления и развития разных составляющих языковой компетенции дошкольников и школьников. Представленные в сборнике практические разработки должны найти применение в практике современного образования, а также способствовать развитию теоретических основ изучения разных феноменов речи в свете их психологической реальности.

ISSN 2306-7462

©ФГБОУ ВПО «УрГПУ», 2015

©Уральский филологический вестник, 2015

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Азарова Е.А., Мозговая Н.Н.</i> К вопросу о культурно-смысловых акцентах речи и суверенном поле личности	5
<i>Брюханова Е.Н., Малявина А.М.</i> Готовимся к ЕГЭ: дидактический материал с психолингвистическим обоснованием по теме «Текст»	12
<i>Ваулина И.А.</i> Фоносемантика просторечного слова	17
<i>Вепрева И.Т.</i> Наивная аксиология: метаязыковая оценочная интерпретация лексической семантики	35
<i>Гридина Т.А.</i> «Что такое <i>альдытып</i> »: фоносемантические проекции детского окказионального слова (экспериментальные данные)	45
<i>Гридина Т.А., Мошкина А.Е.</i> Психолингвистический анализ восприятия имен собственных в переводном художественном тексте (на материале романа У. Голдинга «Свободное падение»)	57
<i>Данилова О.А.</i> Направленный ассоциативный эксперимент: от теории к практике	71
<i>Дзюба Е.В.</i> Почему груша – это ягода в виде яблока, или О специфике научной и наивной категоризации в русской языковой картине мира	76
<i>Доброва Г.Р., Чернышенко Т.В.</i> Стратегии поиска семантики незнакомого слова детьми-инофонами и русскоязычными детьми младшего школьного возраста	89
<i>Елисеева М.Б.</i> Прямые и косвенные самоисправления в речи детей дошкольного возраста	98
<i>Ерёмина С.А.</i> Образ ученого в языковой картине мира студентов университета Мишеля де Монтеня г. Бордо	113
<i>Ермоленко Н.Н., Кучугурная Е.С., Мозговая Н.Н., Азарова Е.А.</i> Современный сленг как норма взаимопонимания в пространстве общения в подростковом возрасте	124
<i>Иванова Е.Н., Городецкая Е.Л.</i> Психолингвистический эксперимент как форма организации научно-исследовательской работы студента-филолога	134
<i>Кусова М.Л.</i> «Лексикографический прообраз» в детской речи	148

<i>Лучанинова С.Н., Масная О.И.</i> Психолингвистический комментарий к учебно-методическому комплексу по русскому языку под редакцией Л.М. Рыбченковой	155
<i>Москальчук Г.Г.</i> Форматы текста в условиях спонтанного письма	161
<i>Самигулина Ф.Г.</i> Когнитивные стили мышления и стратегии дефинирования в онтогенезе: психолингвистический аспект	169
<i>Слаутина М.В., Ульм А.Р.</i> Проблема усвоения детьми дошкольного возраста семантики отвлеченных существительных	180
<i>Стексова Т.И.</i> Соотношение субъекта действия и субъекта модальной квалификации в высказываниях с семантикой напрасности	188
<i>Цейтлин С.Н.</i> Лексические оговорки: опыт типологии ...	195
<i>Чечулина Л.С.</i> Полимодальные техники изучения бессоюзного сложного предложения	212
<i>Шатилов А.С.</i> Лингвометодическая интерпретация модели порождения устной речи	224
Сведения об авторах	234
SUMMARY	238

Е.А. АЗАРОВА, Н.Н. МОЗГОВАЯ
(Южный Федеральный Университет,
г. Ростов-на-Дону, Россия)

УДК 811.161.1'271.2
ББК Ш141.12-553

К ВОПРОСУ О КУЛЬТУРНО-СМЫСЛОВЫХ АКЦЕНТАХ РЕЧИ И СУВЕРЕННОМ ПОЛЕ ЛИЧНОСТИ

Аннотация: в статье представлен анализ последствий утраты культурно-смысловых акцентов русской речи как деструкции личного пространства человека. Речь как озвученная мысль есть одна из базовых характеристик личности, формирующаяся в детстве, в семье в процессе воспитания. Речь есть показатель уровня воспитанности и образованности человека, его духовных приоритетов. Деструктивное внедрение извне, посягательство на семантическое поле языка это разрушение основы основ сознания, души, психики человека с целью его изменения. Психолингвистика как наука о психологических механизмах порождения речи призвана изучать не только указанный механизм, но и суть тех изменений, которые происходят с речью, а значит с сознанием личности при внешнем воздействии.

Ключевые слова: речь, язык, сознание, культура, духовность, личное пространство, семантическое поле.

Одна из немногих главных культурных ценностей любого народа – это его язык. В языковую среду человек окунается с момента своего рождения и находится в ней до конца жизни. В данной среде совершается развитие его основных мыслительных процессов, разума, миропонимания, нравственной направленности, суверенного пространства его личности [Азарова 2009].

Слово формирует и оформляет его жизнь. Потеря культурно-смысловых акцентов речи – одна из причин деструктивных аспектов семейного воспитания. Многие исследователи практически не уделяют этой проблеме должного внимания, не осознавая в полном объеме роль слова в жизни и воспитании ребенка. Однако слово – это начало, объединяющее веру, культуру, традиции, обычаи и уклад жизни людей [Азарова 2005], по сути макро- и микропространство личности. Слово формирует, оформляет личностное пространство. Как отмечает Н.Н. Мозговая,

«...психологическое (личностное) пространство – это сложное интегрированное психологическое образование, которое может структурироваться по функциям и компонентам (индивидуальный, физический, речевой, пространственный и др.)». Личностное пространство представляет собой не только территорию, куда никто не имеет права проникнуть без приглашения хозяина, это, можно сказать, зона комфорта, где человек ощущает себя уверенно и защищено. И любая попытка проникнуть в данную зону почти всегда вызовет негативную или защитную реакцию (вербальную и невербальную). То есть слова, выражения, свойственные определенному возрастному периоду, четко определяют границы психологического пространства личности [Мозговая 2010]. Широко известен тезис: границы моего языка есть границы моего мира. Вся глубина и широта наших познаний о мире строится на широте языковых понятий о нем.

Отличительный признак современных СМИ – это искаженный язык, в котором используются различные лексические неологизмы, жаргон, алогичные фразы, инфопсихические вирусы, нарочито безграмотно написанные слова. Системная атака на язык приводит к тяжелым последствиям. Смысл слов воспринимается вразрез с их значением, слово перестает быть действенным в формировании традиционных моделей поведения, перестает быть инструментом воспитания. Сокращения в письменной и устной речи лишают слова и фразы их естественного значения. «Я лю ты» в подростковой среде соответствует прежнему «Я люблю тебя». Однако, произнесенные одним и тем же человеком, эти две фразы оказывают совершенно разное воздействие на того к кому они обращены [Азарова 2009]. Как отмечал В. Даль «...с языком шутить нельзя. Словесная речь человека, видимая и осязаемая связь. Звено между душой и телом» [Азарова 2009].

В.А. Чивилихин в книге «Память» в частности указывает на историческую целесообразность, единство и своеобразие русского языка. «Термин «русский» по отношению к языку впервые зафиксирован в летописных известиях XI в., но отражал понятия X в. – к такому выводу пришел академик М.Н. Тихомиров. И вот что интересно: для наших образованных предков,

письменно выражавших уже тогда общерусское самосознание и толк русского ума, понятия «народ» и «язык» были идентичными. В первом дошедшем до нас произведении русской литературы – «Слове о законе и благодати» Иллариона, излагающем в форме речи, обращенной к Владимиру Святому, историю с позиций тогдашней теологической философии, говорится: «вера бо благодатная по всей земле прострется и до нашего языка русского доиде» [Крупин 2003: 21].

Неоспоримым доказательством тысячелетней принадлежности русского языка служит то, что почти все мы без специальной подготовки более или менее свободно понимаем почти все тексты, написанные на этом языке тысячу лет назад. Национальное своеобразие Руси заключалось в том, что на огромной территории существовал единый язык, на котором люди разговаривали и писали; у этого языка были в основном общая лексика, грамматический строй, правописание.

Отметим, что в XIII в. французский язык был понятен только населению Иль-де-Франс, а обширные окраины говорили на провансальском, каталонском, баскском, бретонском и фламандском языках. Южные и северные немцы не понимали друг друга и в более поздние времена, и после создания в XIX в. Бисмарком общегерманской армии не все солдаты понимали команды офицеров. В связи с этим В.А. Чивилихин делает вывод, что «великое историческое счастье выпало на долю русского народа – его государственный, богослужебный, письменный и разговорный язык был в своей основе и множестве частных одним и единым» [Крупин 2003:21].

Итак, народ и язык – понятия нераздельно слитые, неотъемлемые, как тело и душа. Язык – среда обитания народа, воздух, которым мы дышим. В процессе освоения родного языка ребенок усваивает жизненный опыт народа, «языковую картину» мира. И чем длительнее языковая традиция, чем богаче и возвышеннее словарный запас, тем богаче и национальная культура, тем яснее проявляется национальное самосознание. Все удивительные черты русского характера, культуры и идеологии питались от одного источника – слова славянского. Славянский язык выполнял функции единого книжного и богослужебного

языка народов Восточной и Центральной Европы в такой же мере, как латынь в Западной Европе.

Русский язык постоянно подпитывался живительным словом из чистейшего источника – славянского языка. Перевод со славянского не нужен и невозможен. Это единый язык в двух своих стилях: высокий и обыденный.

Исследование результатов преподавания славянского языка показало, что занятия с детьми дошкольного возраста, отстающими в развитии, приводят к тому, что дети быстро овладевают навыками правильной речи и в дальнейшем опережают в развитии детей своего возраста.

Так С.А. Рачинский заметил, что при изучении церковнославянского языка снимается заикание и нервно-психологические стрессы. Помимо этого, при раннем обучении славянскому языку у детей формируется глубокое, духовно ориентированное мышление, стремящееся к целостности и непротиворечивости получаемых знаний, активному поиску истин, происходит усвоение мотивов достойного, духовно-красивого поведения. Такое обучение, как отмечает Т.Л. Миронова «с точкой зрения современной лингвистической науки, абсолютно оправдано, ведь основы знания языка заложены в генетической памяти каждого человека» [Миронова 2003: 50].

Реформа 1918 г. исключила славянский язык из школьной программы обязательного обучения. Теряя смысл славянской основы, люди перестают понимать духовную суть, смысл слов. Слова становятся пустыми знаками. Изгнанием славянского языка нарушилось стилевое триединство (высокий – церковный – славянский; средний – классическая литература; обиходный – разговорный язык). Стала снижаться духовность речи, появилось множество слов-заменителей, произошла вульгаризация речи, а, следовательно, и поведения людей [Азарова 2005].

Понимая духовную взаимосвязь языка, духовных традиций и жизнеспособности народа, все народы мира свято чтут и изучают основы духовной письменности и культуры своего народа. Вот почему интуитивно познав и опытно постигнув силу слова, человечество искони очень осторожно обращалось с ним, вводя запреты на всеу обращенное слово к Богу, на клятву и прокля-

тие, на сквернословие и брань. Однако, все эти, нерушимой стеной охранявшие человеческое общество и души людей, запреты были повержены в новое время в связи с укоренением в Европе и России мысли о том, что язык – не есть могучая созидаящая и разрушающая сила, а всего лишь «средство общения». И если согрешил человек «словом или помышлением», то не велика беда. «Слово сегодня стало мощным оружием уничтожения человеческого рассудка и растления человеческих душ», – пишет Т.Л. Миронова [Миронова 2003: 48-49].

«Слово действительно в состоянии поражать душу человека, оно, злоумно направленное, убивает совесть, стыд, национальную и родовую память, развращает человека соблазнами, развивает в нем самые жестокие пороки: ложь, лицемерие, жажду наживы, эгоизм, безжалостность, цинизм. Информационно пораженный человек превращается в двуногое животное, ..., у такой особи напрочь убиты понятия веры, совести, стыда, долга. У нее атрофировано понятие нации и любви к Отечеству, выжжены порывы к творчеству и способность сопротивления врагу – два высших свойства человека, которыми он служит Богу и своему народу» [Миронова 2003: 50].

Сегодня не только богословами, но и наукой доказано, что словесное давление на человека – не метафора, а физическая реальность. Язык – это мерило нравственности и даже физического благополучия, здоровья людей. Через язык человек познает добро и зло, испытывает на себе их воздействие и постигает, что может сам творить словом добро и зло. И выбор между добром и злом люди впервые делают, именно выбирая между благом и губительным словом.

Ученые РАН под руководством П. Горяева пришли к выводу о том, что при помощи словесных мыслеобразов человек создает или разрушает своей наследственный аппарат. Оказывается, ДНК способна воспринимать человеческую речь и читаемый текст по электромагнитным каналам. Одни сообщения оздоравливают гены, другие – травмируют, подобно радиации. Причем ДНК не разбирается, общаемся мы с живым человеком или с героем телеэкрана. Любое произнесенное слово не что иное, как волновая генетическая программа, влияющая на нашу

жизнь и жизнь наших предков, и воспринимаемая нашим организмом, как антенной [Кобезский 2001].

Средоточие народной мудрости это пословицы и поговорки, это блистательное проявление творчества народа. Многие великие люди благоговели перед мудростью и красотой, живописной изобразительной силой, меткостью, точностью, колоритом и реалистичностью пословиц. Изучая пословицы можно живо и ярко представить и обрисовать быт русского человека в различные эпохи.

Нет области человеческого бытия, которой бы ни коснулись пословицы. Например, В.И. Даль выделяет 179 рубрик. Каждая пословица рассматривает с пристальным интересом то или иное явление жизни. И как емко и точно это происходит. Всего несколько слов, а какая сила. В.И. Даль назвал пословицы «цветом народного ума», М.А. Шолохов – «сгустком разума» и «крылатой мудростью». Мы с детства привыкли слышать их и использовать в своей речи [Панькова 2004]. Почему же пословицы живут в речи века и передаются из поколения в поколение?

- Пословицы украшают нашу речь, делают ее яркой и эмоциональной.
- Они в сконцентрированной форме выражают многовековую народную мудрость. В них заключен опыт наших предков, они имеют поучительную и педагогическую силу.
- Они содержательно разнообразны. Это и сентенции, советы, пожелания, и нравоучения, и философские обобщения, суждения.
- Пословицы это не застывший пласт русской речи, а живой, постоянно пополняющийся и изменяющийся арсенал сокровищницы народной мысли. Их пополняют и исторические события, и литературные источники [Панькова 2004].

Таким образом, богатейший кладень народной мудрости в соединении с уникальностью языка дает возможность возрождать народные традиции, вспомнить культурные, духовные корни своего народа. Так как они несут в себе воспитательный, образовательный и мировоззренческий потенциал, то их использова-

ние в учебно-воспитательном процессе и актуально и обоснованно.

ЛИТЕРАТУРА

Азарова Е.А. Деструктивные формы семейного воспитания, актуальные проблемы современности, преступления последних времен: духовно-нравственный и криминофамилистический аспекты. – Ростов-на-Дону. 2009.

Азарова Е.А. Православное семейное воспитание против насилия над детьми в семье. – Ростов-на-Дону. 2005.

Кобезский А.И. От слов своих // Рус. Дом. 2001. №5.

Крупин В.Н. Вспомнивший родство // Рус. Дом. 2003. №3.

Миронова Т.Л. Церковнославянский язык на пути православного богопознания // Рус. Дом. 2003. №5

Мозговая Н.Н. Личностное пространство, как предмет исследования // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. № 12. 2010.

Панькова И.И. Русь святая в пословицах и поговорках. Программа факультативного курса для начальной школы и методические материалы к ней. – Ростов-на-Дону. 2004.

©Азарова Е.А., 2015

©Мозговая Н.Н., 2015

Е.Н. БРЮХАНОВА

(МАОУ «Лицей № 17», г. Сухой Лог, Россия)

А.М. МАЛЯВИНА

(МАОУ гимназия №2, г. Екатеринбург, Россия)

УДК 372.881.161.1Ж371.274

ББК 426.819=411.2-28

ГОТОВИМСЯ К ЕГЭ: ДИДАКТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ С ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИМ ОБОСНОВАНИЕМ ПО ТЕМЕ «ТЕКСТ»

Аннотация: Статья посвящена организации урочной деятельности с учетом психолингвистических методик обучения. Материал представляет собой дидактический комплекс, который может быть использован учителем-словесником при подготовке учащихся к ЕГЭ с учётом индивидуальных особенностей детей. Особое внимание уделяется формированию текстовой компетенции учащихся. В статье рассматриваются различные типы заданий на формирование воссоздающей текстовой компетенции, создание текстов по ключевым словам, по ведущей модальности восприятия: типы заданий по работе с текстом для левополушарных и правополушарных учащихся – аудиалов, визуалов и кинестетиков.

Ключевые слова: психолингвистика, ЕГЭ, типы заданий, сочинение-рассуждение.

Одной из стратегий **инновационного обучения** в современной школе можно считать антропоцентрическое направление, при котором в центре образовательного процесса оказывается ученик со своими физиологическими, индивидуально-психологическими особенностями, поэтому в системе филологического образования актуальным становится организация урочной деятельности с учётом психолингвистических методик обучения: характера распределения психических функций между левым и правым полушариями мозга, особенностей восприятия, запоминания, стратегий мышления, эмоциональной сферы человека [Гридина 2013, Коновалова 2015]. Нами предлагается авторский дидактический материал с психолингвистическим обоснованием по теме «Текст» для учащихся старших классов.

Цели дидактического материала: 1) формирование у учащихся старших классов текстовой компетенции по созданию текста, основанной на развитом умении воссоздать авторский текст в соответствии с поставленной задачей; 2) обучение учащихся старших классов созданию разных функционально-смысловых типов текстов, независимо от ведущего типа модальности восприятия – кинестетиков, которые предпочитают тексты-повествования, аудиалов и визуалов, тяготеющих к текстам описательного типа.

Задачи: 1) совершенствовать текстовые компетенции восприятия, понимания и интерпретации текста; 2) закреплять умений создавать целостные и связные тексты (подчиненные основной теме), расчленять текст на смысловые части и подтемы, устанавливая их логическую иерархию; 3) дальнейшее овладение системой разноплановых языковых средств для создания текстов разных функционально-смысловых типов, и особенно текстов-рассуждений.

Типы заданий на формирование воссоздающей текстовой компетенции – создание текстов-рассуждений.

Учащимся последовательно предлагаются 2 группы заданий: а) сформулированные в виде проблемного вопроса, на который надо дать развернутый и аргументированный письменный ответ; б) задания на написание текста-рассуждения по первому предложению, которое по своей структуре является стимулом к созданию текста-рассуждения.

Выполняя эти задания, учащиеся должны следовать схеме рассуждения (сформулировать основную мысль → подобрать 3-5 аргументов (доказательств) основной мысли → сделать вывод в соответствии с основной мыслью). Например:

<i>Задания типа А</i>	<i>Задания типа Б</i>
Почему, повзрослев, человек ощущает связь с домом своего детства, с миром своего детства?	Мы все родом из детства.
Почему детство – важнейший этап жизни человека?	Детство – золотая пора в жизни человека.
Почему нельзя забывать отчий дом?	Отчий дом – начало всех начал.

Что значит любить свою семью?	Вся семья вместе – так и душа на месте
Должен ли человек воспринимать природу как нечто живое?	Природа – мать наша.
Должен ли человек заботиться о природе?	Природа – кормилица наша.
Почему и за что природа иногда мстит человеку?	Сохранение природы – главная задача человека.
Естественно ли деление людей на богатых и бедных?	Сытый богатому не товарищ.
Может ли человек быть свободным от общества, других людей?	Человек – существо общественное.
Может ли человек противостоять искушению власти денег?	Счастье не в деньгах...

Типы заданий на формирование текстовой компетенции по созданию текстов по ключевым словам.

Для стимулирования ассоциативного мышления учащихся, развития их творческих способностей, фантазии и воображения, важных для успешной текстообразующей деятельности учащихся были предложены следующие задания по работе с ключевыми словами.

Задание 1. По набору ключевых слов восстановите сюжеты известных сказок:

- *курица, яйцо, золотое, дед, баба, мышь;*
- *старик, старуха, море, сеть, золотая рыбка, корыто;*
- *гора, малахит, мастер, хозяйка.*

Задание 2. Составьте список ключевых слов стихотворения Ф.И.Тютчева «Весенние воды». Объясните, как ключевые слова связаны с названием стихотворения и с раскрытием его основной темы.

Задание 3. Прочитайте стихотворение в прозе И. С. Тургенева «Воробей». Подумайте и ответьте на вопрос: «В чем заключается философский смысл данного произведения?». Определите тему этого произведения. Составьте список ключевых слов. Перечислите основные микротемы и соответствующие им ключевые слова, участвующие в раскрытии основной темы произведения.

Задание 4. Подберите ассоциации к словам «солнце», «природа», «человек», «семья», «общество» и на их основе напишите мини-сочинение рассуждение, раскрыв в нем значение этого предмета (явления) для жизни человека.

Типы заданий по работе с текстом для левополушарных учащихся – аудиалов. Так как эти учащиеся хорошо анализируют и создают тексты от части к целому, то их нужно обучать анализу от целого к части.

Задание 1. Разбить текст на абзацы и составить сложный план. *(Дается текст-рассуждение).*

Задание 2. Сопоставить два текста и найти в них общее (сходства) *(Даются два текста на одну темы, но разных функционально-стилистических типов: напр., повествование и рассуждение или рассуждение и описание).*

Задание 3. Определить тип текста.

Задание 4. Составить план текста-повествования (или описания) и преобразовать его в план текста-рассуждения.

Типы заданий по работе с текстом для правополушарных учащихся – визуалов и кинестетиков.

Так как эти учащиеся хорошо анализируют и создают тексты от целого к части, то для них предлагаются задания на развитие текстовых умений создавать тексты от части к целому

Задание 1. Составить текст-рассуждение по данным ключевым словам.

Задание 2. Выписать ключевые слова из текста.

Задание 3. Выбрать наиболее подходящий заголовок из предложенных.

Задание 4. Составить текст из абзацев, порядок которых намеренно нарушен.

Задание 5. Написать текст-рассуждение по данному началу (концу).

Все выше описанные задания выполняются учащимися индивидуально. Однако на уроке при работе над этими заданиями может быть организована работа в парах (лево- + правополушарный учащийся), что, на наш взгляд, способствует эффективности работы над текстом. Ученик левополушарного типа мышления, работая в паре с правополушарным учащимся, может по-

казать своему товарищу такие стратегии в обучении, как анализ, выделение различий, применение схем, выделение сути, поиск и выделение информации и сопоставление фактов. Правополушарный ученик может поделиться со своими партнерами способом синтеза текста, выделения в нем нужных деталей, обнаружение элементов сходства, создания категорий, умением обобщать.

ЛИТЕРАТУРА

Алексеева О.В. Слово. Текст. Речевая среда // Русский язык в школе. 2009. № 9.

Антонова Е.С. Методика преподавания русского языка: коммуникативно-деятельностный подход: учебное пособие. М., 2007.

Величко Л.И. Работа над текстом на уроках русского языка. М., 1983.

Гридина Т.А. Образность детской речи в свете репрезентативных модальностей восприятия // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. – Екатеринбург, 2013. – вып. 11. – С. 85-96.

Ипполитова Н.А. Текст в системе изучения русского языка в школе. М., 1992.

Капинос В.И., Сергеева Н.Н. Соловейчик М.С. Развитие речи: теория и практика обучения. 5-7 классы. М., 1991.

Коновалова Н.И. Психодиагностика речевой способности: Учебное пособие. – Екатеринбург, 2015.

Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. М., 1975.

Пахнова Т.М. От предложения – к тексту. От текста – к слову // Русский язык в школе. 2006. № 2.

Программы по русскому языку. Основная школа. М., 2013.

Филиппова Ю.Н. Урок «Способы связи предложений в тексте» в 5-ом классе // Текст на уроках русского языка / Под ред. М. Р. Шумариной. Балашов, 2004.

Шумарина М.Р. Анализ структуры текста в старших классах (по учебнику А. И. Власенкова и Л. М. Рыбченковой) // Текст на уроках русского языка / под ред. М. Р. Шумариной. Балашов, 2004.

©Брюханова Е.Н., 2015

©Малявина А.М., 2015

И.А. ВАУЛИНА

(Уральский государственный педагогический университет,
г. Екатеринбург, Россия)

УДК 811.161.1'23

ББК Ш141.12-006

ФОНОСЕМАНТИКА ПРОСТОРЕЧНОГО СЛОВА

Аннотация: Статья посвящена экспериментальному исследованию ассоциативных проекций звуко-символики в лексическом значении слова на материале экспрессив-фоносемантов, функционирующих в современной устно-разговорной речи. Выделены три типа звуко-символической экспрессивности лексем: образный (фонетическая выразительность слова связана с визуализацией представления об объекте), эмоционально-оценочный (фоносемантика задает эмоционально-оценочный вектор восприятия слова), собственно экспрессивный, или экспрессивно-интенсивный (ярко выраженная нестандартность, экзотизм звучания идеофона). Экспериментальная процедура с применением методов прямого толкования и направленного ассоциативного эксперимента позволила выявить наиболее актуальные для носителей языка аспекты фоносемантической выразительности стимульных лексем, подтвердить гипотезу о том, что звуко-символическая экспрессивность слова определяет эмоционально-экспрессивно-оценочный контекст восприятия его семантики и специфику речевой реализации.

Ключевые слова: фонетическое значение, лексическое значение, экспрессивность, эмоциональность, оценочность, звуко-символическое слово, языковое сознание, психолингвистический эксперимент, метод прямого толкования, направленный ассоциативный эксперимент.

В речи современных городских жителей часто можно услышать «странные», необычные по своему звучанию слова, например, *кракозябра*, *хабазина*, *хмырь* и мн. др. Употребление такого рода лексем обусловлено стремлением к необычности, яркости звукообраза и передаче высокоэмоционального содержания: «экспрессивность таких образований связана с нестандартностью звукового облика и семантической неопределенностью лексического мотиватора, что позволяет использовать подобные номинации как ситуативно-оценочные корреляты синонимичных узуальных лексем» [Гридина 1996: 146].

Экспрессема *кракозябра* проникла в современную устно-разговорную речь из компьютерного жаргона, где обозначала бессмысленный с точки зрения читателя набор символов, чаще всего получаемый на компьютере в результате неправильного перекодирования осмысленного текста [<http://cyclowiki.org/wiki>], [<http://slovonovo.ru/term>]. По значению слово соотносится с узуральным *абракадабра* «Бессмыслица, непонятный набор слов» [МАС, 1999, т. I: 19]. Происхождение слова неизвестно. В народной этимологии приводится аналогия с детскими каракулями (гибрид крокодила и зебры), а также осмысление слова как производного от английского глагола «to crack» – ломать, крушить [<http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki>]. На настоящий момент слово не имеет устоявшейся фонетической формы, в речи сосуществует несколько вариантов обозначения данного явления: *колябушки, козябры, козюбрики, крякозябра, крякозяблики* и др. Все варианты объединяет *фонетический экзотизм* [Матвеева 1986: 47]. Общая неблагозвучность лексемы *кракозябра* обусловлена труднопроизносимой консонантной основой [кркз'бр]. Консонантные сочетания на артикуляционном уровне передают образ *препятствия, трудности*. При верификации эмоционального наполнения звуковой оболочки лексемы по программе ВААЛ (Шалак В.И., 2001, <http://vaal.ru/>) наиболее выраженными оказались параметры *шероховатый (29%)* и *яркий (29%)*, отражающие восприятие слова по принципу синестезии. Кроме того, значимы для характеристики фонетического значения экспрессымы свойства *активный (19%)*, *угловатый, сильный, веселый, подвижный (17%)*.

Используя материалы сети Интернет (в том числе форумов и социальных сетей), а также фиксируя данные устной речи, мы сделали попытку установить спектр означаемых экспрессымы в современном русском языке и охарактеризовать специфику ее функционирования.

Поисковый запрос «кракозябра, картинки» в системе «Яндекс» позволяет получить большое количество изображений странных, экзотических существ, в число которых входят ящерицы, гусеницы, насекомые неприятной наружности с большим количеством щупалец; роботы, инопланетяне, мифические пер-

сонажи и сказочные герои, характеризующиеся ярко выраженной нелепостью, необычностью внешнего облика (розовый слон с крыльями, еж с хоботом, лев с головой хомяка и мн. др.). Данный образный ряд подтверждает высокую степень звуко-символической выразительности экспрессивной лексемы *кракозябра*, экзотизм ее звучания. Не меньший интерес представляет видео на тему *кракозябра* (<http://yandex.ru/video>, кракозябра). Фоносемантическую экспрессивность лексемы в аспекте образной имитации свойств формы объекта иллюстрируют видеоролики: цирковой гимнастический номер с большим количеством «заворотов» и сложных элементов; бег неестественно худой собаки, передвижение самодельного механизма со множеством торчащих проводков, «танцующая» гусеница, процесс изготовления ножа с зубуринками. Неблагозвучность лексемы порождает ассоциации с трудностями, препятствиями, неудачами: название «кракозябра» дано комическим видеозаписям о трудоемком извлечении автомобиля из снежных завалов, о массовой панике в офисе, вызванной неожиданным появлением генерального директора; о неудачном кувырке мальчика с ветки дерева. Эмоционально-оценочную фоносемантику слова отражает следующий видеоряд: большой отвратительный паук; игрушка-гусеница, вызывающая испуг и слезы у маленького ребенка; железные монстры, появляющиеся под устрашающую музыку. Имя *Кракозябра* получила героиня детского комедийного телесериала «Игрушки» (2010), причем «по ходу написания сценария было принято решение, что Кракозябра должна соответствовать следующим требованиям: **максимально нелепая, глупая**, но в то же время **добродушная и трогательная**»; Кракозябра – это **не-что напоминающее динозавра и жирафа**, полосатое создание с **огромными глазами и распахнутыми ресницами** [http://www.games-ctc.ru/articles/glavnaya_igrushka_krakozyablya.php] (идея образа персонажа актуализирует такие параметры фоносемантической экспрессивности его имени, как эмоциональная оценочность и интенсивность).

В современном русском языке компьютерный жаргонизм *кракозябра*, обладающий высокой степенью выразительности, расширяет свою денотативную сферу и используется людьми

самых разных социальных и возрастных групп для эмоционально-оценочной характеристики (как правило, отрицательной или иронической) практически любого предмета, явления, ситуации: *кракозябра какая-то получилась* (в устной речи, девочка 11 лет о своем рисунке), *Вдруг из снега что-то показалось..... бааааааа Да у нас завелась кракозябра* (женщина говорит о собаке, <http://sarboer.ru/forum/index.php?action=vthread &forum=11&topic=403>), *Нынче лето, как кракозябра, отчебучивает кандибобберы! Замерзаю, дрожу и зябну я в июне этом юродивом!* [<http://www.stihi.ru/2009/06/07/1238>] (лексема употребляется в шуточном контексте, в ряду экспресsem-фоносемантов, направленном на ироническую оценку изображаемого явления – холодного лета); *Вот вроде всё уже нормально – и опять какая-то кракозябра!* (в устной речи, начальник ругает нерадивого подчиненного за очередную ошибку); *кракозябра здесь какая-то* (о сбое в компьютерной программе и невозможности произвести расчет). Характерно, что и использование слова в речи, как правило, сопровождается выражением эмоций: гнева, смеха, удивления и т.д.

Еще одна звуко-символическая лексема, активно функционирующая в современном устно-разговорном дискурсе, – *хабазина*. Слово возникло в диалектной речи, где являлось экспресsemой с обобщенно-параметрическим значением «Громадина (о вещи, строении, человеке)» [Словарь русских говоров среднего Урала, 1987, т. VI: 144]. Можно предположить, что именно фоносемантическая выразительность данной экспресsemы обусловила ее широкое распространение в речи современных городских жителей. Фоносемантика слова актуализирует образное представление о большом размере за счет открытого гласного «широкой» артикуляции [a] в сильной позиции под ударением. Начальный щелевой согласный [x] сообщает слову отрицательную коннотацию [Журавлев 1973, 1991]. В речи современных городских жителей лексема *хабазина* употребляется для экспресsemивной оценки **любого** объекта, существа чрезмерно большого размера и веса, предмета, являющегося, с точки зрения говорящего, неуклюжим, неуместным, неудобным для использования: *У нас весь город изуродован бизнес-центрами и т. п.*

хабазинами" (форум, автор из Перми); [*Пистолет «Лидер»*] такого же, как ТТ, немаленького размера и массы. Скрытно таскать такую хабазину – сложновато, особенно летом, когда одежды минимум..." (пермский форум) [<http://forum.lingvo.ru/actualthread.aspx?tid=100523>]; *Бабушка купила ко мод. Поставили эту несуразную хабазину в мою комнату...* (Живой журнал, Екатеринбург) [<http://zamuraeva.livejournal.com/39649.html>] (контекстуальным усилителем оценочной семантики экспрессемы *хабазина* в данном случае служит прилагательное *несуразная*); ...*Бывало, идёшь, у тебя собака в наморднике, а тут подбегает такая же хабазина и начинает бросаться*" [форум, <http://www.flashpoint.ru/forum/showthread.php?t=47442&page=2>].

Хмырь – эмоционально-экспрессивно-оценочная характеристика лица. Это слово в значении «плохой, невзрачный, забитый человек (часто об опустившемся алкоголике, наркомане); *Ирон.* О любом человеке» [Елистратов 2000: 516] в сочетании *хмырь болотный* образовалось в русском криминальном аргю (ср. также в молодежном жаргоне *хмырь* «Человек, не вызывающий уважения» [<http://www.onlinedics.ru/slovar/slang/1/xmyr.html>]). Современные толковые словари акцентируют эмоциональный компонент семантики лексемы: «(*прост, груб.*) Неприятный или странный человек» [Ожегов 1998: 793], «*Разг.-сниж.* 1. Неприятный, нахальный, пронырливый человек. 2. Употребляется как порицающее или бранное слово» [Ефремова 2006, т. III: 723]. *Хмырь* – это, прежде всего, тот, кто вызывает отрицательное эмоциональное впечатление. Оценка имеет второстепенный, обобщенный характер. Фоносемантика слова коррелирует с его лексическим значением: *хмырь* оценивается программой ВААЛ как *плохой, отталкивающий, страшный, угловатый, низменный, грубый, тихий, тусклый, печальный*. Маркерами отрицательной коннотации в звуковом облике слова выступают щелевой согласный [х] [Журавлев 1973, 1991] в сильной позиции абсолютного начала слова, ударный гласный [ы] напряженной артикуляции.

На формирование коннотативного ореола лексемы *хмырь* оказали воздействие персонажи литературы и кино. Так, в одноименном рассказе В. Шукшина «Хмырь» герой описан как

мужчина бесцветный, курносый, стареющий, с круглыми глазами [Шукшин 1971: 59]. Образ иронически снижен: *Хмырь смотрел в окно, приподняв кверху маленький, с нашлепочкой нос, он смешно торчал из-под шляпы* [Шукшин 1971: 59]. Герой известного советского фильма «Джентльмены удачи» - комический персонаж, обладающий невзрачной внешностью и безвольным характером. В песне «ДДТ» «Одноразовая жизнь» образ *хмырей* служит созданию мрачно-депрессивной атмосферы, передаче настроения безысходности, конфликта с действительностью:

Меня загнали хмыри, и расстреляла мечта

Глухие окна зари, границы блок поста,

Я получил эту роль, но потерял билет,

Нас убивает игра, в которой ничего нет.

В современной разговорной речи слово *хмырь* (и его усиленные дериваты *хмырюга*, *хмырина*) функционирует как эмоционально-оценочная, неодобрительная или бранная номинация человека: *А что это за хмырь с тобой был вчера?* (в устной речи двух подруг); *Ехали в пробке по Слободе, за нами какой-то хмырь увязался* (переписка в Интернет-чате, vk.com), *Подходят ко мне два хмыря* (переписка в Интернет-чате, vk.com). В сети Интернет часто встречаются шутки с данной экспрессемой, например:

Х: Я уже подхожу. Ты где?

У: На перекрестке, возле светофора.

Х: Возле какого светофора? Я там только какого-то хмыря с ред буллом вижу.

У: Это не хмырь, это я.

Х: Черт, я тебя не узнал. Ред булл охмыряет!

Комический эффект обусловлен «введением нового корня в модельную сетку готового слова» [Гридина 2014: 14]. Прототипом является реклама энергетического напитка.

Рассмотренные нами лексемы иллюстрируют три типа звуко-символической выразительности: образный (*хабазина*, фонетическая выразительность слова связана с визуализацией представления об объекте), эмоционально-оценочный (*хмырь*, фоносемантика задает эмоционально-оценочный контекст воспри-

ятия слова), собственно экспрессивный, или экспрессивно-интенсивный (*кракозябра*, ярко выраженная нестандартность, экзотизм звучания идеофона).

С целью выявления вариативного спектра значений экспрес-сем, установления фоносемантического контекста восприятия семантики слова нами был проведен психолингвистический эксперимент. Предполагаем, что 1) высокая степень фонетической выразительности стимульных единиц, условность их смыслового содержания способствуют раскрепощению творческой фантазии респондентов, что дает возможность выявить не только «относительно константные ассоциативные стереотипы восприятия вербального знака, но и его многомерные вариативные проекции» [Гридина 2015: 149]; 2) звуко-символическая экспрессивность лексем определяет эмоционально-экспрессивно-оценочный характер восприятия их семантики.

Экспериментальная процедура с применением методов прямого толкования и направленного ассоциативного эксперимента включала в себя несколько этапов и предполагала постепенное «углубление» рефлексии носителей языка относительно эмоционально-экспрессивно-оценочного наполнения лексем: I. Описание первых эмоциональных впечатлений от каждого стимульного слова; II. Толкование их значения разными способами: путем субъективной дефиниции, поиска синонимических и антонимических связей; III. Контекстуальная реализация экспрессем. Установка на субъективное толкование стимульных единиц позволяет установить «степень считываемости внутренней формы и потенциальных смыслов» экспрессем [Гридина 2015: 10].

Респондентами выступили, с одной стороны, студенты-филологи, бакалавры и магистранты, преимущественно девушки в возрасте 21-28 лет (20 человек). С другой стороны, к исследованию привлекались данные Интернет-чатов и форумов, посвященных обсуждению «необычных слов» людьми разных, нефилологических специальностей.

Первый этап эксперимента показал, что информанты считали коннотации, обусловленные фоносемантической выразительностью стимулов. Все лексемы воспринимаются эмоционально,

хмырь и *хабазина* – однозначно отрицательно (*хмырь* - резкое, отталкивающее слово; неприятно звучит; впечатления отрицательные; *хабазина* – грубое и неприятное слово; слово какое-то неприятное; рефлексия относительно коннотативной окраски слов: *хмырь* и *хабазина* – бранные слова, отрицательная оценка, выражают пренебрежение). Эмоциональная доминанта восприятия лексемы *кракозябра* – смех, оценка преимущественно положительная: *что-то смешное и шутовское; смешное, забавное слово; что-то озорное, заставляет улыбаться; положительные эмоции; мило и забавно*. С другой стороны, ряд респондентов-нефилологов отметили экзотизм звучания лексемы с точки зрения норм эвфонии русского языка, ср., например, резко отрицательные реакции, выражающие своеобразный «бунт» носителей языка против неблагозвучного слова: *Я всегда пишу "кракозябы", хотя все пишут "кракозябры". Считаю последнее слово звучащим не по-русски. Писать так не хочу и не буду. Если в словарях утвердят написание "кракозябры", то употреблять его не буду совсем. Не нравится! Почему новые слова создают люди, у которых вообще нет чувства языка? Надо чтобы слова легко произносились. Ну, это только моя точка зрения. Если люди хотят делать рычащий язык, это их дело [YuriN, 21-01-06, 17:06, <http://forum.gramota.ru/forum/read.php?f=6&i=1857&t=1664>]; Придумали это слово враги народа. Они к нему в конце еще "р" приставили в целях вредительства и саботажа. Только и делают что **слова-колючки** измышляют. С одной целью – головы заморочить и языки бедным людям поломать. Вредители. Отстреливать таких надо [Ната, 30-01-06, 09:25, <http://forum.gramota.ru/forum/read.php?f=6&i=1857&t=1664>], слово нелепое и неприятное, наверное, ругательное что-то или обзывательство.*

Анализ данных второго этапа эксперимента позволил установить наиболее актуальные для респондентов аспекты *фоносемантической выразительности* каждой стимульной единицы (образный, эмоционально-оценочный, экспрессивно-интенсивный).

Фонетический экзотизм стимула *кракозябра* находит выражение в виде следующих групп реакций.

– обобщенно-оценочные ассоциаты, выявляющие коннота-

тивное содержание слова: *путаница, непонятное что-либо (почерк, рисунок, продукт творчества), возможно, беспорядок; нечто непонятное; кракозябры, наверное, разные бывают, но все непонятные очень; смесь бульдога с носорогом.*

– названия экзотических существ и мифологических персонажей: *зеленое, непонятное существо с черными глазами; бабайка; я всегда представляла, что это какое-нибудь **страанное** (на слове странное респондентом сделан акцент посредством удвоения гласного а) непонятное существо из рода насекомых.* Интересно в данном аспекте развернутое определение слова, данное на форуме: *Кракозябра – это небольшое существо обычно очень **необычного** вида. В природе чаще всего встречаются, например, лесные кракозябры (зеленые создания с **большой** головой и **несоразмерно** маленьким мозгом), кракозябры фиговые (**чрезвычайно** вредные и зачастую – паразитирующие животные, наделенные привычкой цепляться к прохожим) или инопланетные кракозябры (существа с **большими** глазами на рогах). Кракозябры обычно обитают в плохо освещенных местах при температуре от 20С, но зимой у них отрастает **длинная** шерсть, так что они могут переносить даже **очень сильные** морозы [HeTa, 18.06.2009, 19:37, <http://forum.gramota.ru/forum/read.php?f=6&i=1857&t=1664>]. Показательно использование автором интенсификаторов *очень, чрезвычайно*, присутствие в тексте образов отклонения от нормы, доведение тех или иных признаков, качеств до крайней степени их проявления (*необычного вида, с большой головой и несооразмерно маленьким мозгом, чрезвычайно вредные, длинная шерсть*). Об экспрессивности стимула свидетельствует и детализация описания. На оценочный характер восприятия слова в субъективной дефиниции указывает описание «характера», особенностей поведения существ: *чрезвычайно вредные и зачастую – паразитирующие животные, наделенные привычкой цепляться к прохожим.**

Значимым для респондентов аспектом фоносемантической выразительности лексемы *кракозябра* является образная имитация свойств формы объекта: *маленькое существо непонятной формы со множеством ног; неопределенная геометрическая фигура; бесформенное существо, живущее в каких-нибудь деб-*

рях; что-то непонятное, **нечеткой формы**; непонятный символ; А я думала, что кракозябры – это что-то **чрезвычайно изогнутое**, Ну например – "свернулась вот такой кракозяброй"... Я по крайней мере их так употребляю... [antiipkina, 19.06.2009, 00:45, <http://forum.gramota.ru/forum/read.php?f=6&i=1857&t=1664>]; *Может, это такие **крючки** и **закорючки**? Не смотрела пока в сети, интересно так подумать* [distan, <http://forum.gramota.ru/forum/read.php?f=6&i=1857&t=1664>]; К непонятым значкам слово стало применяться, потому что они **похожи на скрюченных кракозябрушек**. Вспомните, как вы ползали иностранные слова из словаря иностранных слов, на крытого шляпой волшебника, в "Мумми Тролле" [boooms, <http://forum.gramota.ru/forum/read.php?f=6&i=1857&t=1664>] – ассоциат отражает рефлексию респондента относительно внутренней формы слова, при этом человек находит фоносемантический мотиватор. Идею деформации, смещения, нарушения естественной формы предмета транслирует следующий текст: *У нас так называлось упражнение на актерское приспособление, когда выдумываешь несуществующее животное, у которого **смещены органы чувств**. Например, нос на пятке. И вот двигаешься, живешь такой кракозяброй. На одной сессии мы с одногруппником даже организовали Премию Золотой Кракозябры. Все как положено, с **красной кривой** дорожкой и номинациями. Статуэтками Золотой Кракозябры были фигурки из детского набора "морские обитатели". Ну очень **страшные** были эти фигурки, **осьминога от акулы не всегда отличишь*** [Biene [29К], там же].

Эмоционально-оценочный контекст восприятия экспрессы *кракозябра* иллюстрируют следующие ассоциаты: *нечто непонятное, но милое и забавное, смешной, не получившийся рисунок; страшенькая девушка; бестолковое, непутёвое существо; Мы это употребляли для неодушевлённых предметов, когда предмет такой противный или непонятный какой-то* [Доброжелатель, <http://forum.gramota.ru/forum/read.php?f=6&i=1>].

В ряде ассоциативных реакций проявилось разноаспектное восприятие фоносемантической выразительности стимула (присутствуют ассоциаты, маркирующие его экспрессивность, эмоциональ-

ность, оценочность, восприятие по принципу синестезии): *нечто грубое, громоздкое, неопределенное, неприятное; что-то маленькое, непривлекательное, колючее, острое, противное и вместе с тем вызывающее жалость, иногда – смех; смешная, нелепая, безумная, образная, яркая, ветвистая.*

При толковании экспрессемы *хабазина* актуальными для носителей языка параметрами ее фоносемантической выразительности оказываются размер и оценка: *что-то большое, некрасивое, нелепое, плохо сделанное; что-то большое, немного пугающее, какое-то непонятное явление; огромная живая туча; появляется внезапно и заставляет дрожать от страха тех, кто ее видит; огромный тяжелый баул; женщина с большими размерами одежды, сварливого характера; непропорционально большая вещь.* Экспрессивно-интенсивные и эмоционально-оценочные коннотации для респондентов выходят на первый план, денотативное содержание слова определяется обобщенно: *что-то очень большое, тучное; Нечто неприятное, отталкивающее.* Интересно, что при незнании исконной семантики слова участниками эксперимента был считан в большей степени отрицательно-оценочный аспект фонетического значения экспрессемы, который стал определяющим фактором при толковании: *ворчливая женщина, которая постоянно громко кричит и ругается; склочная женщина; грубый, хамоватый человек; грязная женщина-торговка, неугомонная и шумная; возможно, это качества человека беспардонного, хамоватого, нагловатого, однозначно отрицательный персонаж; это человек, который не может оценить что-то красивое, например, художественное произведение.* Относительное однообразие ответов испытуемых подтверждает наличие у экспрессемы устойчивых фоносемантических коннотаций, а также важную роль звукового оформления слова в процессе его семантизации.

В результате анализа ассоциативного поля лексемы *хмырь* выявлены следующие смысловые доминанты ее восприятия:

– *хмырь* – эмоционально-оценочная экспрессема, номинирующая человека по отрицательным качествам внешности и характера: *человек скользкий, с низкими человеческими качествами, приспособленец, отрицательный персонаж; неприятный,*

невоспитанный человек, то же, что хам; это характеристика человека, который ведет себя неприлично и грубо; злой, грубый, неприятный человек; о человеке неприятном и грязном; неприятный человек, мужчина, высокий, худой, бледный, лысый; суровый, отделившийся от всех человек; постоянно хмурый и недовольный чем-то человек, ворчун; человек, нарушающий общественный порядок.

– осмысление существительного *хмырь* как образованного от звукоподражания, имитирующего фонации человека или животных: *Это те, которые хмыкают часто!!!* [Павел Степанов, <http://forum.gramota.ru/forum/read.php?f=6&i=1857>], *А может это зверёк, который всё время хмырькает:))))))))) поэтому и хмырь! живёт себе и хмырькает:)* [Профи, там же].

На данном этапе эксперимента испытуемые применяли следующие стратегии семантизации стимульных единиц:

– опора на ассоциативный контекст звуковой оболочки слова;
 – ложноэтимологическое сближение по созвучию [Гридина 2015]: *хмырь – Непонятный, хмурый человек. Может раньше произносилось как "хмурь"* [Mikolas Мудрец, <http://forum.gramota.ru/forum/read.php?f=6&i=1857>];

– опора на структурный облик слова: *кракозябра – Думаю, что это образовано от искажённых слов крик и зубры...но что делали с зубрами, чтоб они закричали... Скорей всего что-то нехорошее!* [bimbow, <http://forum.gramota.ru/forum/read.php?f=6&i=1857>]; *гибрид крокодила и яблика; хмурые упыри* [Damiana Искусственный Интеллект, там же] – осмысление лексемы *хмырь* как контаминации, «гибридного образования, переключающее восприятие слова в экспрессивное, игровое русло» (см. об этих приемах в: [Гридина 2008]). В процессе поиска синонимических и антонимических связей стимулов в системе языка были актуализированы следующие параметры их семантики (в Таблице приведены некоторые пары ассоциатов, данные респондентами):

Таблица

Синоним (симиляр)	Антоним (опозит)
<i>Кракозябра</i>	
эстетическая оценка (красивый/ некрасивый, гармоничный/ дис-	

гармоничный)	
<i>Клякса</i>	<i>красивый рисунок</i>
<i>Каракули</i>	<i>каллиграфическим почерком написанное слово</i>
<i>безобразие, бардак</i>	<i>Нечто прекрасное и упорядоченное</i>
<i>страшилище, уродище</i>	<i>красавец/ица</i>
общая эмоциональная оценка (хороший/ плохой)	
<i>Бабайка</i>	<i>Милашка</i>
частная оценка (по конкретным, положительным/ отрицательным качествам)	
<i>руки-крюки</i>	<i>золотые руки, мастер своего дела</i>
<i>разиня</i>	<i>организованный человек</i>
<i>иероглиф</i>	<i>разборчивый, понятный текст</i>
<i>бестолочь</i>	<i>путёвая, толковая девушка</i>
<i>бессмыслица</i>	<i>всё более или менее понятное и определенное</i>
размер (большой/ маленький)	
<i>паучок, жучок, существо</i>	<i>великан</i>
<i>маленькое недоразумение</i>	
<i>маленькая лягушечка</i>	
<i>Хабазина</i>	
эстетическая оценка (красивый/ некрасивый, гармоничный/ дисгармоничный)	
<i>тетка-дылда</i>	<i>девушка-красавица</i>
<i>уродина</i>	<i>прелесть, милашка</i>
общая эмоциональная оценка (хороший/ плохой)	
<i>плохой человек</i>	<i>хороший человек</i>
частная оценка (по конкретным, положительным/ отрицательным качествам)	
<i>хабалка (2), хамка</i>	<i>интеллигентная женщина</i>
<i>болтунья</i>	<i>молчунья</i>
<i>невежество, безобразие</i>	<i>культурность</i>
<i>вредина</i>	<i>хорошая женщина</i>

размер (большой/ маленький)	
<i>громадина</i>	<i>малышка</i>
<i>большая туча</i>	<i>кроха</i>
<i>бычара</i>	<i>малютка</i>
<i>шкаф (про высокого мужчину)</i>	<i>малыш</i>
<i>баул, сундук</i>	<i>маленькая авоська</i>
<i>толстуха, пышка</i>	<i>худышка, стройняшка</i>
<i>гигант</i>	<i>дюймовочка</i>
<i>Хмырь</i>	
общая эмоциональная оценка (хороший/ плохой)	
<i>подозрительный тип</i>	<i>хороший человек</i>
<i>подозрительный человек</i>	<i>приятный человек</i>
<i>хахаль</i>	<i>молодой парень</i>
<i>противный тип</i>	<i>приятный молодой человек</i>
<i>вампир, леший, наркоман</i>	<i>красавец, добряк</i>
<i>упырь</i>	<i>молодец</i>
частная оценка (по конкретным, положительным/ отрицательным качествам)	
<i>старый ворчун</i>	<i>открытый человек</i>
<i>нелюдим</i>	<i>любое наименование приятного, коммуникабельного человека</i>
<i>жулик или вор</i>	<i>добропорядочный гражданин</i>
<i>хам (2)</i>	<i>интеллигент</i>
<i>наглый мужик</i>	<i>душечка</i>
<i>ворчун</i>	<i>весельчак</i>
<i>хулиган, шалопай</i>	<i>отличник, послушАй, паинька</i>
<i>бандит</i>	<i>миролюбивый человек</i>

Сравним соотношение полученных синонимических и антонимических рядов в аспекте выраженности их экспрессивности – с учетом наличия в значениях ассоциатов сем интенсивности (*экспрессивности* в узком смысле слова), оценочности, эмоцио-

нальности, фонетической и словообразовательной мотивированности, функционально-стилистической окраски (см. выделение данных критериев экспрессивного слова О.И. Блиновой, Т.В. Матвеевой и др.)

К оценочным мы отнесли реакции, выражающие субъективную оценку, содержащие семы личностного и/ или эмоционального отношения к стимулу: **кракозябра** – *клякса, иероглифы, бессмыслица, страх*// *красивый рисунок, разборчивый, понятный текст, всё более или менее понятное и определенное, каллиграфическим почерком написанное слово, организованный человек, толковая девушка*; **хабазина** – *невежество*// *культурность, интеллигентная женщина, хорошая женщина*; **хмырь** – *подозрительный человек, нелюдим, хулиган*// *приятный человек, открытый человек, миролюбивый человек, приятный молодой человек, добродорядочный гражданин, интеллигентный человек.*

Экспрессивные реакции выражают высокую степень интенсивности признака или оценки: **кракозябра** – *безобразия, бардак; страшилище, уродище, руки-крюки, каракули, бестолочь, буква зю, закаляка, загогулина, ужас, мрак*// *нечто прекрасное и упорядоченное, красавица, золотые руки, мастер своего дела*; **хабазина** – *тетка-дылда, уродина, болтунья, громадина, толстуха, пышка, бычара, гигант, шкаф (про высокого мужчину), безобразия, вредина*// *девушка-красавица, прелесть, милашка, молчунья, малышка, худышка, стройняшка, дюймовочка*; **хмырь** – *противный тип, наглый мужик, ворчун, старый ворчун*// *красавец, добряк; любое наименование приятного, коммуникабельного человека, душечка, весельчак.*

Отсутствие нейтральных ассоциатов и разнообразие эмоционально-оценочных и экспрессивных реакций, маркирующих полярные точки проявления тех или иных признаков, указывает на экспрессивное восприятие стимульных единиц.

Выявленные параметры фоносемантической экспрессивности лексем находят подтверждение в созданных респондентами текстах. Приведем несколько примеров.

Кракозябра в большинстве текстов представлена как отрицательный персонаж, источник всевозможных несчастий, например: *Жила-была в дремучем лесу кракозябра. Что-нибудь да с*

ней приключалось непутёвое, нарушающее заведённый лесной порядок. Такая пакость всюду, где она свой нос сунет. А всё от глупости её несусветной. Решили лесные жители изгнать кракозябру из леса. Так и поступили. С тех пор бродит кракозябра среди людей в городах и сёлах, мутит народ, распространяя пустозвонные речи свои, вселяет глупость да лень в людские головы.

Отрицательно-оценочный аспект фоносемантической выразительности лексем *хмырь* и *хабазина* выражен в шуточных стихах:

*Сварливая и вредная
Хабазина была,
Хамила, сквернословила,
Людскую кровь пила.*

*Частушка
Мой милёнок жуткий хмырь!
Вина напился, как упырь.*

В следующем стихотворении респондент противопоставляет экспрессемы *хмырь* и *хабазина* по признаку «размер»:

*Проживал на болоте маленький хмырь,
Каждый год разрастался товарищ сей вишрь,
И сказали ему: стал хабазиной он.
Что ж, наш друг поражен, удручен, огорчен.*

Оценочная фоносемантика слова *хмырь*, несоответствие его звучания нормам эвфонии русского языка способствует актуализации ассоциативной связи с демоническими образами: *Хмырь болотный – существо, обитающее в болотах. Зеленого цвета. Относится к болотным духам. Из того же рода, что и полуденицы, домовые. Выходит осматривать свои владения в полночь. В это время лучше не находиться вблизи болот, ибо хмыри не любят, когда в их владения вторгаются, и могут организовать разного рода неприятности. Хмырей можно задобрить, взяв с собой буханку хлеба и оставив ее на одной из болотных кочек. Боятся света и очень злятся, увидев искусственный свет.*

Сюжетная линия одного из текстов строится на осмыслении

информантом-филологом взаимосвязи звучания и значения: *Жил-был на свете Хмырь. Была у него жена Хабазина. Жили они - тужили, грустили, сорились и не любили, когда вокруг них счастье и свет. Пошли они как-то к колдунье узнать, почему им так тяжело живется. А она им и говорит: «А у вас имена незвучные, по фоносемантике посмотреть если - вовсе тоска нападет да депрессия в придачу. Смените-ка, милые мои, имена ваши - жизнь наладится». Решили Хмырь и Хабазина последовать ее совету и выбрали имена Марк и Зина. Так сразу их жизнь как по маслу и пошла.*

Таким образом, высокая степень фоносемантической выразительности и диффузность денотативного содержания стимульных лексем создают благоприятные условия для экспериментальной верификации фонетического значения, выявления наиболее актуальных для носителей языка аспектов звукосемантической экспрессивности. Фоносемантическая экспрессивность слова не только задает эмоционально-экспрессивно-оценочный контекст восприятия его семантики, но и часто определяет специфику его функционирования.

ЛИТЕРАТУРА

Гридина Т.А. Ассоциативный потенциал слова как основа лингвистической креативности: экспериментальные данные// Вопросы психолингвистики. 2015. №25.

Гридина Т.А. Ложноэтимологические эвристики детской речи как ресурс языковой игры //Этнолингвистика. Ономастика. Этимология: материалы III Междунар. науч. конф. Екатеринбург, 7-11 сентября 2015 г./ [отв. ред. Е.Л. Березович]. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015.

Гридина Т.А. Языковая игра в художественном тексте. – Екатеринбург, 2008.

Гридина Т.А. Языковая игра: стереотип и творчество. – Екатеринбург, 1996.

Гридина Т.А. Языковой «инстинкт» как проявление творческого начала детской речи: экспериментальные данные// Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. – Екатеринбург, 2015. №13.

Гридина Т.А., Пипко Е.И. Экспериментальное исследование

вербальной креативности: словотворчество и речепорождение // Филологический класс. 2012. №3(29).

Елистратов В.С. Словарь русского арго. – М., 2000.

Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка: Толково-словообразовательный. – М., 2000.

Журавлев А.П. Звук и смысл. – М., 1991.

Журавлев А.П. Содержательность фонетической формы знаков в современном русском языке (психолингвистическое исследование): дисс. на соиск. уч. степ. д. филол. н. – Калининград, 1973.

Матвеева Т.В. Лексическая экспрессивность в языке. – Свердловск, 1986.

Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. – М., 1998

Словарь русских говоров среднего Урала: в VII т. – Свердловск, 1987. Т. VI.

Словарь русского языка: В 4-х т. – М., 1999.

Шукин В.М. Рассказы. – М., 1971.

©Ваулина И.А., 2015

И. Т. ВЕПРЕВА

*(Уральский федеральный университет,
г. Екатеринбург, Россия)*

УДК 81'373
ББК Ш105.31

НАИВНАЯ АКСИОЛОГИЯ: МЕТАЯЗЫКОВАЯ ОЦЕНОЧНАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СЕМАНТИКИ¹

Аннотация: В статье рассматривается функционирование в современной речи метаоператоров «в хорошем смысле слова» и «мягко говоря», которые наряду с другими типами оценок участвует в создании идеализированной картины (модели) мира. Автором выделено два типа рефлексивных высказываний на основании особенностей прагматической семантики. В первом типе метаоператор «в хорошем смысле слова» выполняет функцию полной нейтрализации отрицательных семантических компонентов, присутствующих в лексическом значении слова. Второй тип объединяет высказывания, в которых функция метаоператора сводится к нейтрализации негативных узуальных или индивидуальных коннотаций, не входящих в понятийное ядро слова. Метаоператор «мягко говоря», сопровождая эвфемизмы, осуществляет социальный контроль речевой ситуации, способствует гармонизации общения.

Ключевые слова: метаязыковое высказывание, оценка, лексическая семантика, прагматическая информация, коннотация.

Метаязыковое сознание, включая всю «совокупность знаний, представлений, суждений о языке, элементах его структуры, их функциональных особенностях, о нормах произношения, словоупотребления и т.д.» [Блинова 1989: 122], является компонентом языкового сознания, манифестирующим рациональное понима-

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, грант 15-04-00239а «Национальные базовые ценности и их отражение в коммуникативном пространстве провинциального города: традиции и динамика»

ние языка и его интерпретацию.

Как форма общественного сознания метаязыковое сознание существует на двух уровнях: уровне теоретически систематизированного сознания, представленного системой научных понятий, теоретических суждений и концепций, входящих в область лингвистической науки, и уровне обыденного сознания в форме массовых эмпирических знаний и представлений, полученных в результате практически-духовного освоения действительности. Теоретическое и обыденное метаязыковое сознание отражает одну и ту же языковую действительность, но отражает по-разному и функционирует в разных сферах деятельности. Научные знания – это результат профессиональной познавательной деятельности, а обыденные знания формируются в повседневной речевой практике и представляют собой донаучный взгляд на язык.

Исследовательский интерес к изучению метаязыкового обыденного сознания отмечен давно и определяется разными задачами. В лингвистике проблема традиционного донаучного знания языка была поставлена на обсуждение в работе Хенигсвальда, по которой развернулась дискуссия на конференции в 1964 году в Калифорнийском университете UCLA (University of California, Los Angeles). Ученые выясняли различия между тем, как люди используют язык, и тем, что они думают о своем языковом поведении и языковом поведении других. Эта последняя сфера интересов была названа наивной, обыденной, стихийной, «народной лингвистикой» (folk-linguistics) [Hoenigswald 1966], наряду с «народной» медициной, метеорологией, лингвополитологией [Кишина 2012] и др.

Процесс осмысления обыденного сознания в научных исследованиях носит неоднозначный характер. С одной стороны, ученые отмечают несистематичность, неполноценность обыденного сознания в силу неглубокого проникновения в существо отражаемых процессов, не критичности в отношении собственных продуктов, эмоциональности и пристрастности, мешающих объективной оценке происходящего. С другой стороны, по мере развития науки обыденное сознание наделяется достоинством некоторой беспредельности и широты, так как находится в жи-

вом контакте с миром, на стороне непосредственного переживания усматривается подлинность и достоверность. Поэтому обыденное сознание становится объектом специального научного анализа. Ученые сходятся во мнении, что «иногда неискушенные носители языка поражают точностью своих метаязыковых комментариев — настолько, что “стихийная лингвистика” оказывается чрезвычайно близка “научной лингвистике”» [Булыгина, Шмелев 2000: 14].

Одна из ярких примет современного дискурса – широкая включенность в языковой контекст эпохи метаязыковых высказываний, структурных элементов наивной лингвистики, которые оценочно интерпретируют лексическую единицу. Отталкиваясь от названия монографии В.Г. Костомарова «Языковой вкус эпохи» [1994], скажем, что современная эпоха имеет метаязыковой привкус: как щепотка соли, метаязыковые высказывания помогают выявить антропоцентрический характер современного языкового существования,

Спектр оценочных мета высказываний в современной речи широк, поэтому мы можем говорить об отдельной ветви народной лингвистики – наивной аксиологии. Рациональная оценка обычно связана с выражением мнения говорящего – слушающего о пригодности, точности, верности языкового средства в данном высказывании. Отсюда разнообразные варианты выражения речевой критики: *правильно – неправильно, точно – неточно, верно – неверно* и т. д. Самыми частотными и действенными операторами эмоциональной оценки являются глаголы *люблю – не люблю, нравится – не нравится*. Общие аксиологические значения могут быть представлены прилагательными, характеризующими то или иное употребляемое слово, например: *хорошее, замечательное, прекрасное, плохое, отвратительное слово*.

Оценочные метаязыковые действия говорящего показывают, что носитель языка вполне свободно оперирует оценочным потенциалом разнообразных единиц языковой системы. Познавая мир через аксиологическую шкалу «хорошо» – «плохо», он создает идеализированную картину (модель) мира, в которую входит то, «что нужно (физически и духовно) человеку и Человечеству. <... > В идеализированную модель мира входит и то, что

уже (или еще) есть, и то, к чему человек стремится, и то, что он создает, и то, как он действует и поступает; наконец, в нее входит целиком и полностью и сам человек» [Арутюнова 1988: 58].

Среди разнообразия метаязыковых комментариев особый интерес вызывают конструкции, включающие метаоператор *в хорошем смысле слова*, который служит средством обозначения объекта идеализированного мира. Данный речевой стереотип выступает как оператор семантического преобразования лексики, переполюсирования ее аксиологической составляющей. Общая функция, которую «назначает» говорящий метаоператору, включая его в своё высказывание, сводится к стремлению с его помощью изменить отношение адресата к тому, о чем идет речь, изменить очевидный смысл сказанного. «В языке-системе обозначения плохого более дифференцированы, чем обозначения хорошего, что обусловлено психической предрасположенностью человека считать хорошее нормой» [Чернейко 1996: 47]. Существующая в языке разветвленная сеть средств негации активно эксплуатируется в речи. На фоне этой тенденции метаоператор *в хорошем смысле слова* является своеобразным навигатором в поиске оценочных смыслов «хорошести», вовлекая в круг лексических единиц с данным оператором прежде всего слова с негативной семантикой. Для человека свойство «хорошести» обладает неким магнетизмом [Арутюнова 1988: 52], найти хорошие смыслы в плохом слове – значит обнаружить соответствие идеализированной модели макромира человека, осознаваемого как цель бытия человека, отразив точку зрения говорящего на данную внеязыковую ситуацию.

На коммуникативном уровне целям создания гармонического коммуникативного взаимодействия, «хорошести» речи, ее смягчения, служит метаоператор *мягко говоря*, сопровождающий эвфемистические единицы.

Наша исследовательская задача – определить функциональную нагрузку, выполняемую метаоператорами *в хорошем смысле слова* и *мягко говоря* в составе рефлексивных высказываний, описать механизм актуализации положительного оценочного компонента в семантике слова, сопровождаемого данными метаоператорами. Материалом исследования послужили высказы-

вания, содержащие анализируемые метаоператоры, извлеченные из текстов современных СМИ с помощью информационно-поисковой базы данных Интегрум ([www. Integrum.ru](http://www.Integrum.ru)).

Наблюдения за варьированием лексической семантики, которая аксиологически трансформируется с помощью анализируемых метаоператоров, требуют от нас остановиться на некоторых общих вопросах семной структуры слова. Оценочное отношение адресата сообщения к описываемой знаком действительности входит в прагматическую информацию о слове, которая в семиологической практике рассматривается как коннотативный макрокомпонент лексической семантики, как субъективно-модальное приращение к объективному значению слова. В работах по лексической семантике выделяют два типа прагматической информации: 1) прагматические компоненты, которые дополняют понятийную информацию; 2) прагматическая информация, которая «впрессована в лексическое значение слова» [Апресян 1995: 144] и не может быть изъята из толкования. Для обыденного сознания эти типы прагматической информации оказываются нерасчленными и передаются одним видом метаязыкового комментирования.

Охарактеризуем полученные группы рефлексивных высказываний с метаоператором *в хорошем смысле слова* на основании типа прагматической семантики.

I. В первую группу вошли высказывания, в которых метаоператор *в хорошем смысле слова* выполняет функцию полной нейтрализации отрицательных семантических компонентов, присутствующих в лексическом значении слова. Необходимо отметить, что в современной языковой ситуации активно используется именно такой тип метаоценки, к которому говорящий прибегает в постоянном поиске новых выразительных средств. Метаоператор *в хорошем смысле слова*, сопровождая лексические единицы, обладающие сильной энергетикой отрицательно заряженного слова, приводит к его аксиологической переориентации. Метатекстовой ориентир направляет сознание адресата по нужному пути, определяя информативную ценность слова, указывает, как следует оценивать ту или иную информацию. Своим метакомментарием говорящий сообщает читателю: «Знай, что

это слово имеет семантические компоненты, которые оцениваются как плохие. Отметим в слове то, что плохо, и ищи то, что хорошо». Метаоператор является своеобразным предписанием, как должно быть распределено внимание адресата при восприятии лексемы. При этом сильная энергетика негативно заряженной лексемы сохраняется, парадоксальным образом воспринимаясь как положительная.

Например: *Вот, скажем, мое поколение в хорошем смысле слова «обречено» на любовь к Виктору Цою* (Вечерняя Москва; 17.08.2015). Словарное значение глагола *обречь* – «(высок.) Предназначить к какой-н. неизбежной участи (обычно тяжелой)» [Толковый словарь русского языка 2008: 543]. В семной структуре глагола *обречь* содержатся негативные семантические компоненты 'тяжелая участь' и 'неизбежность'. Метаоператор *в хорошем смысле слова* нейтрализует отрицательный смысл плохого – тяжелого рока, судьбы, оставляя при этом у глагола признак 'предопределенность, предназначенность для какой-либо цели'. Контекстные условия помогают реализовать положительное значение глагола *обречь*. В позиции объекта находятся не типичные лексемы с «тревожной» семантикой (*обречь*) *на гибель, страдания, провал*, а лексема с положительной семантикой *любовь*.

Собранный материал позволяет выделить несколько продуктивных подгрупп, в рамках которых проявляется эффект подобного переполюсирования. В них включаются прежде всего агентивные имена, носители признаков, определяющихся наклонностями человека. Это могут быть также атрибутивные и процессуальные характеристики или отвлеченные свойства предмета (одушевленного и неодушевленного) / явления. Например: *Я счастливый отец, сумасшедший, в хорошем смысле слова, дедушка и нормальный муж* (Московский Комсомолец; 26.12.2013); *Эта информация застала в музее – я ведь на работе с утра до вечера, поскольку отношусь к той категории сумасшедших, в хорошем смысле слова, людей, которые не разделяют рабочее и нерабочее время* (Липецкие известия; 09.04.2014); *Они безумные в хорошем смысле слова люди* (Спорт-Экспресс; 30.05.2014)

Лексемы *сумасшедший*, *безумный* в прямом значении номинируют людей с крайне неуравновешенным поведением (или само это поведение), отличающее их от поведения людей с нормальной психикой, поступающих в соответствии с общепринятыми нормами. Эти единицы объединяются также общим переносным значением, которое формулируется как «крайний, исключительный (по величине, степени)» [Толковый словарь русского языка 2008: 959]. Нейтрализация с помощью метаоператора прямого отрицательного значения этих единиц актуализирует значение интенсивного проявления положительных признаков, характерных для поведения здоровых людей.

Иногда подобные метавысказывания содержат смысловой разворот, объясняющий суть семантического переполюсирования негативного слова, например: – *Моя героиня неуклюжая, - делится впечатлениями актриса Мария Андреева, сыгравшая молодую журналистку Оксану Демидову. - Есть такое выражение: «дурак с мороза». Вот она как раз такая, в хорошем смысле слова! Она постоянно врывается в кабинет начальника и пытается ошарашить его новой информацией. Ицейка! Иногда именно ее сумбурные сообщения пускают расследование Черкасова по правильному следу* (Комсомольская правда; 19.10.2015).

II. Вторая группа объединяет высказывания, в которых функция метаоператора *в хорошем смысле слова* сводится к указанию на то, что слово употребляется в значении без учета разного рода негативных узуальных (коллективных, общих) или индивидуальных коннотаций, не входящих в понятийное ядро слова.

Метаоператор поясняет, что слово употребляется в прямом значении без учета возможной пейоративной окраски, формирующейся в узуальном употреблении современного носителя языка. Более того, цель использования говорящим метаоператора – «подстраховать» адресата от появления этих негативных коннотаций. Например: *Дмитрий Владиславович – очень опытный, высокопрофессиональный, уважаемый и в хорошем смысле слова авторитетный человек* (Коммерсантъ; 15.01.2015). Словарное значение лексемы *авторитетный* – пользующийся авторитетом, т.е. общим уважением, общепризнанным значени-

ем. Широкое вхождение в современный речевой обиход лексемы *авторитет* в криминальном значении главы преступной организации объясняет необходимость появления метаязыкового сопровождения.

Ср. еще одно метавысказывание: *Поскольку я стараюсь делать это максимально прилежно – в хорошем смысле слова, не стараясь кому-то угодить, но с уважением не только к материалу, но и к партнерам по работе, и к тем, кто придет на это смотреть – даже если ими это будет категорически не принято* (Новые известия; 20.01.2015). В высказывании актуализируется окказиональный оценочный компонент в семантике слова *прилежный* – «отличающийся старанием, усердием в труде, учении». Полярность оценок лексемы строится на противоположных ассоциациях: с одной стороны, прилежание – это стремление выполнить хорошо какое-либо дело, с другой стороны, максимальная старательность может оцениваться как стремление «кому-то угодить».

Нам представляется, что метаоператор *в хорошем смысле слова* является особым языковым средством, способным выявить в любой единице языка наличие позитивной оценочности, особенно в тех случаях, когда оценочность в словах носит неявный характер.

Охарактеризуем группу рефлексивных высказываний с метаоператором *мягко говоря*., который является сопроводителем лексем-эвфемизмов.

Эвфемистические замены обусловлены прагматической установкой говорящего, который синонимизирует две лексемы, одна из которых представляет собой «смягченную» единицу. Семантический механизм переключения состоит в поиске и актуализации лексических коррелятов, маскирующих суть явления по самым разным причинам.

В частности, если мы обратимся к речевому аспекту эвфемизации, сопровождающейся языковой рефлексией, то считаем необходимым отметить, что, кроме обычного самоконтроля речевой деятельности говорящего, подключается его личностная социальная установка, жесткий «социальный контроль речевой ситуации» [Крысин 2001: 230], служащий целям гармонизации

общения. Например: *Но это, учитывая 40-процентную маржу со страховки, мягко говоря, неправда* (АиФ; 01.04.2015); *Многие из них тут же были переназначены и пошли на выборы в ранге врио – несмотря на то что в части этих регионов дела обстоят, мягко говоря, не блестяще* (АиФ; 17.06.2015); *Чтобы определить приоритеты, нужна стратегия развития: та, которая есть сейчас, написана, мягко говоря, непрофессионально и не выполняется* (АиФ; 30.09.2015); *Лошадиные туши эти не раз попадали под оттепель и, мягко говоря, очень несвежие* (Вечерняя Москва; 14.04.2015).

В данных рефлексивах отсутствует прямая номинация факта действительности, говорящий вербализует эвфемистическое переименование, работая на улучшение денотата и в то же время подчеркивая смягченную неточность выражения.

Рефлексивы, включающие в свой состав метаоператор *мягко говоря*, позволяют обнаружить ситуативно-антропоцентрический характер эвфемистических замен. Вкусовые привязанности говорящего и характер коммуникативной ситуации могут нивелировать значение метаоператора. Приведем в качестве примера рефлексивы с метаоператором *мягко говоря*, который не выполняет в контексте свою прямую функцию ожидаемого смягчения выражения: *То, что написано, мягко говоря, наглая ложь; фигня, мягко говоря; название, мягко говоря, идиотское; я раньше заходила на этот чат, он, правда, дерьмовый, мягко говоря* и др. (данные интернет-общения).

Подведем итоги нашим наблюдениям. Наличие метаязыковых высказываний в современной речи позволяет выявить антропоцентрический характер современного языкового существования, подчеркнуть значимость личности в языке, осознающей себя в свободном выражении своей оценочной позиции. Трансформация лексической семантики увеличивает с помощью проанализированных метаоператоров количество единиц с положительной семантикой, уравновешивая классы позитивной и негативной лексики.

Творческий подход к слову подтверждает известную мысль о неисчерпаемой глубине лексической семантики. Относительность характеристики одного и того же объекта оценки в зави-

симости от позиции говорящего ставит вопрос о потенциальной возможности аксиологической перефокусировки любого негативного слова.

ЛИТЕРАТУРА

Апресян Ю.Д. Прагматическая информация для толкового словаря. // Интегральное описание языка и системная лексикография. Избр. тр. Т.2. – М., 1995.

Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт.– М., 1988.

Блинова О.И. Языковое сознание и вопросы теории мотивации // Язык и личность. – М., 1989.

Булыгина Т.В., Шмелев А.Д. Folk linguistics // Русский язык в его функционировании. Тез. докл. междунар. конференции. Третьи Шмелевские чтения. 22-24 февраля 1998 г. – М., 1998.

Кишина Е.В. Политическая коммуникация в аспекте отражения обыденных оценочных представлений // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. Материалы III Конгресса РОПРЯЛ. – СПб., 2012.

Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи: Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа. – М., 1994.

Крысин Л.П. Эвфемизация речи как один из путей к коммуникативной толерантности // Лингвокультурологические проблемы толерантности: Тез. докл. Междунар. конф., Екатеринбург, 24–26 окт. 2001. – Екатеринбург, 2001.

Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / Отв. редактор Н.Ю. Шведова. – М., 2008.

Чернейко Л.О. Порождение и восприятие межличностных оценок // Филологические науки, 1996, № 6,

Hoenigswald H.M. F proposal for the study of folk linguistics // Sociolinguistics: Proc. Of the UCLA socioling. conf., 1964. The Hague, Paris, 1966.

©Вепрева И.Т., 2015

Т.А. ГРИДИНА

(Уральский государственный педагогический университет,
Екатеринбург, Россия)

УДК 81'23
ББК Ш100.6

ЧТО ТАКОЕ «АЛЬДЫТЫП»: ФОНОСЕМАНТИЧЕСКИЕ ПРОЕКЦИИ ДЕТСКОГО ОККАЗИОНАЛЬНОГО СЛОВА (ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ДАННЫЕ)

Аннотация: В статье рассматриваются потенциальная актуализация фоносемантики окказионального детского слова, в том числе проявляющая способность ребенка к языковой игре. Верификации подвергается гипотеза о полимодальной природе восприятия фоносеманта: визуальной, кинестетической, аудиальной. Методика прямого толкования используется как стимулирующий фактор ассоциативного прогноза при определении потенциальных значений детской инновации *альдытып* респондентами разного возраста (дошкольниками и школьниками). Полученные реакции на заданное слово анализировались в трех проекциях: в плане денотативного спектра (предметной отнесенности квазислова); ассоциативной аналогии, на основе которой выводится перцептивный образ обозначаемого; проявления интенции к языковой игре. Выявляется корреляция между среднестатистической (установленной по системе ВААЛ) символикой стимульного слова-фоносеманта и оценочно-ассоциативными смыслами предлагаемых респондентами версий толкования.

Ключевые слова: детская речь, окказиональное слово, игровая составляющая слова-фоносеманта, психолингвистический эксперимент

Известно, что в раннем и младшем онтогенезе дети особенно чувствительны к фонетическому облику слова: уже протоязык ребенка включает в себя разные виды звукоизобразительных и звукосимволических номинаций (ономатопей и идеофонов). Эти разряды слов, представленные в раннем лексиконе ребенка, несут в себе заряд фоносемантической экспрессии. Звукоподражания (ономатопы) имитируют акустический денотат. Ср., в частности, звукоподражательную мотивацию детских инноваций *брума* (машина) и *чипик* (воробей): Играет с машинкой, как бы «заводит» ее, повторяя «брр-у-у, брр-у-у». На вопрос мамы,

что это у тебя, – отвечает: – *Это моя брума!* (Влад, 2 г.). // Слышит, как воробьи чирикают: – *Слышите, как чипики расчирикались: чип-чип-чип* (Надя, 4 г.) (примеры из спонтанной детской речи: см. [Гридина 2012]).

Звукосимволические слова (идеофоны) не соотносительны с акустическим денотатом, но выразительностью своей фонетической оболочки подчеркивают свойства обозначаемого. Таково, например, протослово *бильба*, которое обозначает в речи ребенка (1г. 2м.) пуговицу, печенье, брошку, шапку [От ноля до двух... 1997]; сверхгенерализацию на основе признака «предмет круглой формы» поддерживает (и моделирует) сама звуковая оболочка слова: повторяющийся губно-губной («круглый») согласный [б] в сочетании с мягким плавным сонорным [ль] и «переключкой» гласных верхнего и нижнего подъема [и] – [а]. По данным программы ВААЛ², ассоциативная символика звуковой оболочки слова *бильба* характеризуется признаками *яркий, веселый, подвижный, быстрый*, проявляющими визуальные и кинестетические ощущения положительной эмоции и активного действия.

Синестезия звука и формы, звука и размера, звука и эмоции, звука и цвета отражается в значениях окказиональных идеофонов детской речи.

Ср., например, слово *бараулька* – нечто неизвестное, непонятное (вызывающее интерес). Тянется в магазине к стоящей на полке игрушке: – *Это что за бараулька?* (Ксюша, 5 л.). Окказионализм, созданный ребенком, фоносемантически нагружен, служит средством выражения экспрессии и эмоциональной оценки. По данным ВААЛ, *бараулька* обладает звукосимволическими характеристиками *большой, хороший, яркий, подвижный, активный* и т.п.

Интересны случаи фоносемантического «подчеркивания» детьми разницы в размере обозначаемых. Ср. противопоставление по этому признаку детских слов *ибизян* и *убизян*. Костя

² ВААЛ – программа измерения фоносемантического «заряда» слова по среднестатистическим экспериментальным данным (см. <http://vaal.ru>).

(3г. 5м), вернувшись из зоопарка, рассказывает: – *Там был один такой маленький ибизян и большой убизян* (первое слово произносит высоким, тоненьким голосом, растягивая начальный гласный [и-и-и], второе – низким, растягивая гласный [у-у-у])³.

Несмотря на кажущуюся субъективность подобных ассоциаций, в них (как доказано экспериментальными исследованиями) проявляются некие универсалии, объясняемые артикуляторными и синестетическими механизмами производства и восприятия звуков речи (см. об этом: [Журавлев 1991; Воронин 2006; Левицкий 1988]).

Не менее значим для восприятия фоносемантической значимости слова и фактор «языковой привычки», связанный с приписыванием звуковым комплексам (и отдельным звукобуквам) смысловой коннотации тех слов, в которых они наиболее часто встречаются, а также фактор созвучия между разными лексемами (случайного или неслучайного, обусловленного или не обусловленного реальными смысловыми и/или мотивационными отношениями). Ложноэтимологический вектор фоносемантических ассоциаций проявляется в особом внимании детей к аналогиям, позволяющим соотнести слово с неким эталоном звучания. Ср., например, следующие примеры, фиксирующие отмеченное детьми сходство звучания имен собственных и имен нарицательных: *Олечка* (имя) как *колокольчик* (звучит похоже на *колокольчик*) – (5 л.) // Услышав упоминание в разговоре взрослых о тигре, бросает реплику: – *У нас в садике тоже Игорь есть* (трехлетний мальчик имеет в виду игрушечного тигра, омофонически сближая название с именем собственным; действительно, если несколько раз, как в скороговорке повторять *тигр*, получится нечто очень похожее на *Игорь*).

Фоносемантические ассоциации – один из актуальных для ребенка аспектов восприятия незнакомого слова. В частности

³ Приведенный факт из речи собственного сына был прокомментирован проф. А.К. Матвеевым в устной беседе с автором данной статьи (Т.Г.). При этом им особо подчеркивалось осознанное противопоставление ребенком гласных [И] – [У] как маркеров смысла «маленький» – «большой».

именно на основе произвольных (ложноэтимологических) созвучий ребенком выводится «объяснимая связь» между названием слова и его значением. Особым случаем таких сближений может служить актуализация мотивационных проекций окказионального фоносеманта, в том числе с установкой на языковую игру (см. [Гридина 2015: 84-87]).

Примером «актуализации» фонетической значимости слова может служить детское новообразование *альдытып*.

Фоносемантика данного окказионализма моделирует денотат «птичка». Вова (3г. 9м.), придумавший это слово, задает вопрос: – Мама, знаешь, что такое *альдытып*? – Не знаю. – Ну, мама! Это же птичка такая! (3г. 9м.). Можно было бы предположить, что *альдытып* – искаженный вариант какого-то «слышанного» (неверно воспроизведенного) ребенком названия птицы, однако прямой прототип в этом случае опознать не удастся. Звуковой состав детской инновации в какой-то степени имитирует плавное и одновременно прерывистое скачкообразное движение, вполне соответствующее «птичьему образу». Скорее всего, это слово – уникальный продукт детского словотворчества, необычность которого осознается и самим ребенком: не случайно он предъявляет собственное слово взрослому как загадку (и в этом содержится игровой потенциал данной инновации, требующей «дешифровки»).

В качестве метода верификации потенциальных фоносемантических проекций слова *альдытып* (в том числе и игровых) продуктивной представляется процедура прямого толкования, предполагающая возможность объяснения стимульного слова любым удобным для респондента способом при установке на произвольное (условное) определение его содержания. Такая установка «снимает» с участника эксперимента психологический зажим, связанный со стремлением найти правильный ответ: незнание реального значения не является препятствием для выдвижения собственной версии и включает респондента в ситуацию языковой игры. Инструкция задавалась в виде вопроса «Что такое *альдытып*?»

Согласно нашей гипотезе, в условиях эксперимента должны были проявиться не только потенциальные фоносемантические

проекции данного детского новообразования (потенциал его толкований на основе ложноэтимологических сближений), но и намеренно игровые интерпретации (при осознании респондентами-детьми условности предлагаемых версий).

Предполагалось также, что в реакциях на заданный фоносемант проявится звукоизобразительная символика слова. В эксперименте приняли участие дети от 4-х до 12-ти лет⁴. Эта градация должна была обнаружить «удельный вес» игровых интерпретаций слова в зависимости от возраста.

В полученных толкованиях явно обозначились звукоподражательные ассоциации, соотносительные с актуальными (индивидуальными) для респондентов эталонами подобного звучания.

Например, Дана (6 л.), предлагает следующие версии: 1. Это Щелкунчик (у мальчика есть механическая игрушка, довольно большая, он ее не любит и держит повыше в шкафу – видимо, в целях безопасности). 2. Это кто ходит везде, у него одежда искателя, он изучает всяких букашек и следы! 3. Кто громко говорит. Толкования явно стимулированы индивидуальной фоносемантикой слова:

(1) ассоциациями с действиями, подобными звуку раздавленного ореха (Щелкунчик); звукоподражательная мотивация;

(2) восприятием слова как звукоизображения» ходьбы, шагов, ср. также ассоциат следы и созвучный комплекс -ль(е)д- в фонетической структуре слова;

(3) ассоциацией с голосом человека (по высшей точке шкалы «тихий – громкий»). Ср. *щелчок*.

Уже сама вариативность предложенных ребенком версий толкования слова-фоносеманта проявляет его эвристическую активность в поиске возможных решений нестандартной задачи, правда, «придуманные» значения воспринимаются мальчиком

⁴ Заметим, что проведенный эксперимент имел пилотажный характер: дети дошкольного возраста опрашивались индивидуально, и этот опрос не имел фронтального характера. Реакции, полученные от детей младшего и среднего школьного возраста (по 20 чел. в каждой группе), составили основной массив материала.

как **реально** возможные: их поиск стимулирован стремлением найти **правдоподобный** ответ (элемент условности как установка на шутку в этих версиях явно не выражен, несмотря на их спонтанное остроумие).

Толкования слова *альдытып*, полученные от других респондентов – детей дошкольного и младшего школьного возраста, можно распределить а) по денотативной отнесенности; б) по характеру ложноэтимологических аналогий; в) по соотношению фоносемантики (в параметрах системы ВААЛ) и сем оценки, эмоции, интенсивности в значении толкуемого слова; г) по реализации установки на языковую игру.

Денотативный спектр толкований стимульного слова-фоносеманта, определяемый его ассоциативными векторами и ведущими модальностями восприятия⁵, довольно широк – от антропоморфных, натуроморфных и зооморфных до предметных (артефактных) образов, веществ, названий транспорта и др.

Ср.: *альдытып* – котенок (д., 4 г.), клоун (м., 5 л.), бабушка вкусно готовит, пальчики оближешь (м., 6 л.)⁶; человек-монстр многорукий (м. бл.), орешек (м., 6 л.), гора (д., бл.), там на лыжах катаются и шлепаются (м. 5 л.)⁷, пенка (м., 6 л.), музыка (д., 8 л.), название мультлика (м., 8 л.), герой мультфильма, добрый и всех спасает (по аналогии с именем антипода – злодея Альтрона, тоже из мультфильма), скейтборд (м., 10 л.), что-то медицинское, пилка (10л.), дырокол (13 л.) и т.п.

Характер фоносемантических аналогий определяется актуальными для каждого ребенка (респондента) лексическими

⁵ См., например, описание методик речевой диагностики, выявляющих взаимосвязь ведущих модальностей восприятия и формирования разных перцептивных образов [Коновалова 2015].

⁶ В таком определении *альдытып* – какое-то любимое ребенком блюдо, которое вкусно готовит бабушка, или экспрессивное междометие, выражающее высокую оценку бабушкиных кулинарных способностей.

⁷ Возможно, косвенная отсылка к ситуации катания на лыжах в горах, ср. *Альпы*. Фоносемантика *альдытып* коррелирует с звукоподражательным глаголом *шлепаться*.

сближениями по созвучию, причем при индивидуальности таких ассоциаций можно, тем не менее, выделить некоторые наиболее предсказуемые реакции (или направления ассоциирования).

Интересно само фонетическое членение квазислова на сегменты, которые оказываются релевантными (значимыми) для «нахождения» ответа на вопрос: «На что это похоже?»

Так, в структуре слова АЛЬДЫПЫП не только отчетливо выделяются, но и по-разному «работают» в плане продуцирования ассоциаций со знакомыми словами и оценочной характеристики обозначаемого сегменты – *альд*, *льд*-, *-пып* и др. (дистантные) звукокомплексы, выявляемые по принципу паронимической аттракции. Ср.: *альдыпып* – это *следопыт* какой-то, он что-то ищет, может, хочет клад найти (10 л.). Слова *альдыпып* и *следопыт* имеют одинаковое количество слогов, ударение на последнем закрытом слоге и сближаются как окказиональные игровые паронимы (по принципу звуковой идентификации). Предсказуемы и частотные ассоциаты *Альпы* и *альпинист*.

На фоне актуальных для ребенка сближений с созвучными словами (как техники произвольной, ложноэтимологической мотивации) проявляются особенности фоносемантики данного слова – *ассоциации звукоподражательного и звукосимволического характера*.

Ср.: *Альдыпып* – это *сигнал (пипочка)* на какой-то машине (м., 4 г.) // *Машина с громким сигналом* (Витя, 5 л.) // Старенький *звоночек* (д., 6 л.) // *Альдыпып... Это то, где газеты печатают и журналы всякие* (д., 5 л.) // *Поезд – едет по рельсам «альдыпып, альдыпып»* (м., 9л.) // Старая (сломанная) *печатная* машинка (у мамы стоит в кладовке) (д., 12 л.) и т.п.

Фонетический состав стимульного слова вызывает звукоподражательные (громкий сигнал, гудок, звонок, стук колес по рельсам, звук печатающей машинки) и кинестетические ассоциации (нажимание на кнопку, на клавиши).

Звукосимволическая мотивация, в отличие от звукоподражательной, содержит имплицитную характеристику денотата, подчеркивая и/или моделируя семантику выразительностью звучания.

В этом отношении показательны совпадения образа денотата и среднестатистических оценок звукосимволической значимости слова *альдыпып* (по системе ВААЛ).

Согласно экспериментальным замерам фоносемантической символики, АЛЬДЫПЫП производит впечатление чего-то *мужественного* и *большого*.

Процентное распределение фоносемантической значимости данного слова по заданным антонимичными прилагательными параметрам (в терминах Ч.Осгуда, это факторы оценки, силы, активности) показывает, что наибольшей выраженностью в плане восприятия обладает параметр размерности *большой – маленький* (33%), далее по степени убывания идут характеристики кинестетической модальности: *холодный – горячий* (23%), *грубый – нежный* (20 %), *добрый – злой* (17%), *гладкий – шероховатый* (14%), *простой – сложный* (13%), *сильный – слабый* (7 %), *хороший – плохой* (5%), *тяжелый – легкий* (4%), визуально воспринимаемые характеристики формы – *округлый – угловатый* (10%), характеристики аудиальной модальности *громкий – тихий* (10%).

Особенностью рассматриваемого фоносеманта является оценочная **амбивалентность** выделяемых в нём звуковых сегментов, которая, безусловно, может носить субъективный характер, но получает и статистическое экспериментальное подтверждение.

Так, начальный звукокомплекс АЛЬД, по данным ВААЛ, производит впечатление чего-то хорошего, красивого, безопасного, простого, гладкого, округлого, доброго, светлого, величественного, громкого, храброго, могучего, большого, активного, яркого, радостного;

ПЫП – впечатление чего-то плохого, отталкивающего, страшного, шероховатого, угловатого, темного, грубого, мужественного, слабого, тихого, грустного, пассивного, тусклого, печального.

Приведем лишь некоторые примеры корреляции выведенного денотата и звукового облика толкуемого слова, свидетельствующие о взаимовлиянии лексической и фонетической семан-

тики в процессах ложной этимологизации (в том числе произвольной мотивации как случая языковой игры).

Семантика большой величины, силы, опасности, доброты, отсылающие к образам животных и насекомых.

- *Это медведь из леса. Кушает мёд и залезает лапой в улей* (д., бл.). Созвучие альдыпып с лапа, улей поддержано не только мотивационной пресуппозицией «медведь ест мед», но фоносемантикой труднопроизносимого слова *альдыпып*, коррелирующей с образом неуклюжести (ср. возможный ассоциат *топать* – о походе медведя и звукоизобразительный потенциал окказионального слова). Таким образом, альдыпып – звуко-символический синоним номинации *медведь*, «изображающий» его походку (ср. косолапый).

- *Это огромное опасное животное.* Злое (д., 6 л.) Фоносемантика большого размера с отрицательной коннотацией («опасное»).

- *Это какое-то хищное⁸ животное. Большое и доброе. В Африке живет и ест колючки* (м., бл.). Фоносемантика большого размера и положительная коннотация («доброе»).

- *Это насекомое маленькое* (д., 6 л.). Фоносемантика маленького размера (малой величины). Ср. *альдыпып* и ассоциат *маленький* (со сходным сегментом *аль*, создающим благозвучие слова; здесь срабатывает частотность данного звуко сочетания с мягким сонорным в словах с корнем *мал* – *малютка*, *малёк*, *мальчик*, *малявка* – так называемый языковой автоматизм, языковая привычка). Так, если звукобуква Ё, например, предьявляется в экспериментах по выявлению ее цветосемантики, то первым (наиболее) частотным ассоциатом выступает слово зелёный. Е – синий (ср. небо как эталон синего цвета). А насекомое – эталон малой величины. Звукокомплекс *пып* – короткий закрытый слог – дает ощущение прерванного движения.

⁸ По-видимому, прилагательное хищное употребляется ребенком в смысле «дикое», «не домашнее». «В Африке живет, большое и доброе» – может быть, ассоциации с СЛОН?

• *Это как бабочки... Не-е-е-т. Это как кошечки. Их можно гладить. Они такие мягкие. Хорошенькие. Добренькие* (д., бл.). Малый размер как эталон безопасности и доброты.

Интересна и связанная с восприятием слова *альдытып* фоносемантическая характеристика движения: **Хромая лошадь, альдытыпает на обе ноги** (м., 12.л.). Звукоизобразительная мотивация, имеющая игровой характер, эксплицирована глагольным новообразованием, а также ассоциативной переключкой с выражение *хромать на обе ноги*.

В толкованиях слова (в том числе игровых) ярко выражена семантика препятствия, которая создается фонетической нетривиальностью (сложностью произнесения звукокомплекса *альдытып*, в котором есть некая «запинка»). Это отражается в соотношении слова с ситуациями, которые вызывают затруднение и требует преодоления. Ср. шутивно-ироничные толкования, полученные от школьников 5-8-х классов): *Кто кататься на коньках учится // Это экзамен // Китайский мерс не завелся // Это правило в русском языке // Неудача // Нервопрёпка // Искатель приключений // Следовательно, допытывающий человека // Человек, который испытывает себя // Неудачная попытка* и т.п.

Особо в плане **игровой актуализации** отметим словообразовательные ономастические проекции слова *альдытып*, представленные **гнездом окказиональных дериватов**: *Альдытып – это имя. Фамилия Альдытыпович. Ему 40.000 лет* (возможно, такая характеристика обусловлена сближением с *допотопный*). *Живет в Альдытыпляндии* (ср. сходство сегмента *тып* и *пытать* при использовании топонимической аналогии с *Финляндия*). Ср., также приведенное выше *альдытыпать*.

Дополняет данный ряд прилагательное, являющееся контаминантом слова *альдытып* с созвучным прилагательным *любопытный*: *Он очень альдытыпытный* (м., 12 л.). Этот игровой окказионализм можно интерпретировать и как реализующий технику уточняющей ложноэтимологической реноминации [Гридина 1998]. Ср. также ассоциативную идентификацию *альдытып* с *тупой* и приписывание ему соответствующего оценочного смысла: *Альдытып – это друг Невменько* (жаргонизм – о тупом ученике) – (м., 14 л.).

В заключение приведем *топонимическую легенду* относительно происхождения слова, придуманную одним из респондентов. Альдыпып. Альды это значит далеко, а Пып это имя такое, то есть Пып, который далеко идет (д., 7 л.). *Ср. Шалакуша – место, где Куш в шалаше живет. Няндомы – свернутая в название поселка фраза Няндомы?* (топонимические легенды, бытующие на Русском Севере).⁹

Таким образом, фоносемантические параметры слова АЛЬДЫПЫП в условиях эксперимента реализуют механизм ложно-этимологической мотивации, позволяя перевести этот процесс в игровое русло (можно говорить о потенциально игровой функции таких мотивировок ввиду того, что установка на произвольное толкование задана применительно к «квазислову», значение которого заведомо неизвестно говорящему). Полученные экспериментальные данные позволяют исследовать фоносемантику слова в свете ее психологической реальности для говорящих, в том числе с учетом ведущих модальностей восприятия в актуализации перцептивных образов.

ЛИТЕРАТУРА

Воронин С.В. Основы фоносемантики. – 2-е изд. – СПб., 2006.

Бекасова Е.Н. Динамика появления и использования прото-слов в идиолекте ребенка // Проблемы онтолингвистики: механизмы усвоения языка и становление речевой компетенции. – 2015: Материалы международной конференции (18-20 мая 2015г., ИЛИ РАН РФ). – СПб., 2015. – С.29 -32.

Гоголина Т.В. Грамматическая семантика: технология проведения психолингвистического эксперимента. – Екатеринбург, 2014.

Гридина Т.А. Ложноэтимологические эвристики детской речи как ресурс языковой игры //Этнолингвистика. Ономастика. Этимология: материалы III Междунар. науч. конф. Екатеринбург,

⁹ Приведенные ложноэтимологические легенды были записаны нами во время топонимических экспедиций по Русскому Северу, организованных кафедрой русского языка и общего языкознания УрГУ (Т.Г.).

бург, 7-11 сентября 2015 г./ [отв. ред. Е.Л. Березович]. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015.

Гридина Т.А. Объяснительный словарь детских инноваций. – Екатеринбург, 2012.

Гридина Т.А. Народная этимология и языковое творчество ребенка // Педагогическое образование и наука. 2012. № 11. С.21-23. Вып.13. – Екатеринбург, 2015

Журавлев В.П. Звук и смысл. – М., 1991.

Конвалова Н.И. Психодиагностика речевой способности: Учебное пособие. – Екатеринбург, 2015.

Кусова М.Л. О значении слова в детской речи // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. – Екатеринбург, 2015. – Вып. 13. – С.38-144.

Левицкий В.В. Звуковой символизм. Основные итоги. – Черновцы, 1988.

От нуля до двух. Дневниковые записи/сост. С.Н. Цейтлин. – СПб: РПГУ, 1997.

Плотникова С.В. Развитие лексикона ребенка: учеб. пособие. – М.: Флинта; Наука, 2011.

©Гридина Т.А., 2015

Т.А. ГРИДИНА, А.Е. МОШКИНА
*(Уральский государственный педагогический университет,
Екатеринбург, Россия)*

УДК 821.111'255.2(Голдинг У.)
ББК ШЗ3(4Вел)6-8,4+Ш307

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВОСПРИЯТИЯ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ В ПЕРЕВОДНОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА У. ГОЛДИНГА «СВОБОДНОЕ ПАДЕНИЕ»)

Аннотация: Статья посвящена психолингвистическому анализу восприятия имен собственных в переводном художественном тексте. Экспериментально (с применением метода свободного ассоциирования) верифицируется степень считываемости мотивации онимов, представленных в тексте оригинала и тексте перевода, в зависимости от использованной переводческой стратегии. Предметом анализа выступают имена собственные из постмодернистского романа У. Голдинга «Свободное падение», переведенные на русский язык способом транскрибирования. Предполагается, что передача звукового облика иноязычного имени собственного при транскрибировании на другой язык, сохраняя фонетический облик слова в языке-источнике, задает фоносемантическую перспективу его восприятия и мотивации. Результаты эксперимента показывают, что транскрипция как способ перевода имени собственного оказывается эффективным приемом актуализации его внутренней формы в расчете на читателя, знакомого с языком оригинала. Но и для тех читателей, которые владеют лишь основами английского языка, звуко-символика имени выступает фактором, стимулирующим и прогнозирующим понимание авторского замысла, а также провоцирует респондентов на языковую игру.

Ключевые слова: свободный ассоциативный эксперимент, имена собственные, фоносемантика, языковая игра, постмодернистская эстетика.

В практике перевода особую «нишу» занимают имена собственные, в частности, формирующие ономастикон художественного текста. Имена персонажей литературного произведения напрямую связаны с авторским замыслом и требуют от читателя декодирования их характеристической и сюжетобразующей

функции. Это во многом зависит от выбранной переводчиком стратегии (способа) трансляции имени на другой язык.

При чтении текстов на языке оригинала связь имен собственных с фабулой и авторской оценкой персонажа видна более отчетливо, чем при восприятии переводного художественного текста. Процесс перевода имен собственных ставит перед переводчиком сложные задачи: необходимость как можно более точно отразить национальную специфику имен собственных, максимально сохраняя при этом их звуковую оболочку [Соломыкина, Каширина 2013: 80]. Не менее значимо и сохранение мотивированности искусственных онимов как важного кода считывания авторской интенции.

Существуют разные способы перевода имен собственных. Один из них – транслитерация, т.е. «формальное побуквенное воссоздание исходной лексической единицы с помощью алфавита переводящего языка, буквенная имитация исходного слова» [Казакова 2001: 320]. Преимущество этого способа в том, что письменная форма имени собственного минимально искажается, но следует помнить, что заимствующий язык «диктует» переводчику свои принципы произношения, поэтому есть вероятность искажения звуковой оболочки имени собственного. Другой способ – переводческая транскрипция – «пофонемное воссоздание исходной лексической единицы с помощью фонем переводящего языка, фонетическая имитация исходного слова» [там же]. Отмечается, что в переводческой практике ведущим способом является транскрипция с сохранением некоторых элементов транслитерации [Соломыкина, Каширина 2013: 80].

Третий способ перевода имен собственных – «принцип этимологического соответствия (транспозиция), заключающийся в том, что имена собственные, различающиеся по форме, но имеющие общее лингвистическое происхождение, являются друг для друга регулярными соответствиями» [Ермолович 2001: 200]. К этому способу прибегают чаще всего при переводе имен религиозных деятелей или монархов.

Четвертый способ перевода – «калькирование лексической единицы оригинала путем замены ее составных частей (морфем или слов), в случае устойчивых словосочетаний их лексически-

ми соответствиями в языке перевода» [Комиссаров 1990: 253]. Очень часто в процессе перевода специалисты прибегают к комбинации всех способов, сочетая калькирование с транскрипцией или транскрипцию и семантический перевод. Такой способ принято называть смешанным.

Задача выбора стратегии перевода имен собственных особо остро проявляется в постмодернистских текстах. Сложность заключается в том, что одним из принципов эстетики постмодернизма является игровое начало в именах собственных в том числе. Например, часто писатель наделяет героя-носителя библейского имени жестоким характером, а персонажа с фамилией, подразумевающей счастливый жизненный путь, тяжелой судьбой. Так автор «переворачивает» значение имени, заставляет читателя включиться в активное осмысление текста.

Одним из самых ярких представителей послевоенной британской литературы постмодернизма стала проза Уильяма Джеральда Голдинга. Для его произведений характерна философичность, сложность языка, полного метафор, за кажущейся непринуждённостью повествования в его книгах «скрываются цельность и строгость формы, выверенная слаженность деталей» [Чамеев. Электронный ресурс: Режим доступа <http://www.philology.ru>]. Его роман-притча «Свободное падение» не только привлекает читателя своим сложным психологическим сюжетом, но и заставляет задуматься над значением имен главных героев.

Главный герой, Сэмюэль Маунтджой, ныне известный художник, с теплотой и удивлением вспоминает детские годы, проведенные в трущобах Поганого проулка. Сэм пытается понять, как его нынешняя резиденция на Парадиз-хилл (Райский холм) превратилась в «зузилице душевных страданий», когда связь между ним, чистым и светлым мальчишкой, порвалась, когда началось падение во тьму. Одно из самых тяжелых воспоминаний Маунтджоя – история любви с Беатрис Айфор, соблазненной и брошенной им в студенческие годы. Лишь спустя много лет он начинает осознавать, что его предательство могло послужить толчком для ее психического заболевания. Центральным местом воспоминаний Сэма становится страшная психоло-

гическая пытка в камере гестапо: тогда Сэмюэль готов был предать товарищей, лишь бы прекратились муки. Но не мучения в концлагере становятся той отправной точкой, когда герой «теряет свободу». После мучительного самоанализа он понимает, что этим пагубным шагом оказалась когда-то данная им самому себе клятва овладеть телом Беатрис. В романе мало действующих лиц, соответственно мало имен собственных, но каждое из них символически нагружено и имеет особую значимость для понимания психологической подоплеки «саморазрушения» главного героя.

При переводе онимов в рассматриваемом романе специалисты воспользовались принципом транскрибирования (*Samuel Mountjoy* – Самюэль Маунтджой, *Beatrice Ifore* – Беатрис Айфор, *Nicolas Shales* – Николас Шейлз, *Rowena Pringle* – Ровена Прингл, *Johnny Spragg* – Джонни Спрэгг) и методом семантического перевода и калькирования (*father Whatts-What* – отец Штокчем). Эти принципы позволили сохранить звуковую оболочку имен собственных, а ономастическая игра в именах собственных, заданная их мотивацией, очевидная для читателя оригинала (см. Таблицу), осталась для читателей перевода «за кадром» (за исключением имени *Штокчем*). Очевидно, выбрав данную стратегию, переводчики сочли, что «дословный» перевод английских имен на русский язык выглядел бы весьма искусственным (ср. например, фамилию *Маунтджой*, которая при семантическом калькировании звучала бы как *Сэмюэль Гора удовольствия*). Вряд ли такую стратегию можно было бы признать оправданной с позиций структурного облика и семантической мотивации русских онимов. При транскрибировании же сохраняется звуковой облик онима, который для читателя, знакомого (в той или иной степени) с языком оригинала, может быть «шифром» к декодированию мотивированности (несущей значимую информацию о персонаже – носителе имени).

Кроме того, мы предполагаем, что передача звукового облика иноязычного имени собственного при транскрибировании на другой язык задает фоносемантическую перспективу его восприятия, сохраняя звукосимволический ореол языка-источника и наполняясь оценочными коннотациями в тексте перевода.

Для верификации этой гипотезы нами был проведен свободный ассоциативный эксперимент с предъявлением в качестве стимульных слов онимов из указанного романа У. Голдинга. Респондентами выступили студенты 2-3-го курсов факультета иностранного языка, знающие английский язык на среднем и высоком уровне, и студенты факультета филологии, изучающие только основы иностранного языка. При этом предполагалось, что обе группы смогут либо считать игровое начало, заложенное Голдингом в искусственных онимах, либо интерпретировать «семантику» имени в собственном (хотя бы и неигровом) ассоциативном ключе. Таким образом, целью эксперимента заключалась в установлении соответствия восприятия символики имен, заданной особенностями их исходного облика (в версии автора), и ассоциациями русских респондентов на форму имени в переводном тексте (с учетом возможных векторов восприятия его мотивированности и звуковой формы).

Применяя для реализации поставленной цели метод свободного ассоциативного эксперимента, мы исходили из постулата о том, что психологическая реальность значения описывается ассоциативным потенциалом слова (см. понимание ассоциативного потенциала слова как «всей совокупности формальных и семантических реакций, которые могут возникать в сознании индивидуума при восприятии, употреблении, порождении языковых знаков» [Гридина 1996]).

Сравнение полученных реакций от респондентов сформированных групп должно была выявить совпадение или несовпадение ассоциаций на заданные стимулы – транскрибированные на русский язык имена собственные из романа У. Голдина (в зависимости от уровня знания английского языка).

Согласно заданной инструкции, участники эксперимента должны были записать свои ассоциации на следующие имена: *Сэмюэль Маунтджой (Samuel Mountjoy)*, *Беатрис Айфор (Beatrice Ifor)*, *Отец Штокчем (Father Watts-Watt)*, *Николас Шейлз (Nicolas Shales)*, *Ровена Прингл (Rowena Pringle)*, *Джонни Спрэгг (Johnny Spragg)*.

Имена предлагались в транслитерированном виде и на языке оригинала.

В первой колонке приведена авторская мотивировка имен героев, а во второй и третьей – реакции респондентов.

Таблица

Слово-стимул	Факультет иностранных языков (студенты в возрасте от 19-23 лет) ¹⁰	Факультет филологии (студенты 18-19 лет)
<p>Сэмюэль Маунтджой Samuel Mountjoy. <i>Ср.:</i> Mount – «гора», joy – «радость»: в переносном (символическом смысле) «возрастающая радость». Идея образа, воплощенная в имени, согласно авторскому замыслу, – сложное восхождение к истине. Игра с именем заключается в эффекте обманутого ожидания, ассоциативной провокации. Жизнь героя с такой, казалось бы», оптимистичной фамилией полна трудностей:</p>	<p>Удовольствие (5), художник (3), горы (2) Голдинг, герой, персонаж, белый жнец, Слизнь Соплежуй, китайские мотивы, переполненный радостью человек (или, наоборот самый несчастный и печальный – как ирония), талантливый, выстоявшийся, мужчина, незнакомец, возможно, писатель, американец, Сэмуайз Гэмджи, хаос, американец китайского происхождения, пришедший с гор, Горный Сэм, радостный холм, enjoy, просто получай удовольствие, ешь шоколадку, шутка в горах, муд-</p>	<p>Удовольствие(8), «Свободное падение (5)», собака, Япония, афроамериканец, человек с большой буквы, танцор, гора, наслаждение, веселье, Сэмюэль Джексон, ассорти, Исмаил, музыкант, успех, джаз, манто, игра престолов, писатель, любитель гор, манускрипт</p>

¹⁰ Жирным шрифтом в таблице выделены реакции, респондентов, близкие к авторскому замыслу по мотивированности имени.

<p>детство, проведенное в трущобах, пытки в гестапо. Сэм становится известным художником, но всю жизнь его мучают события прошлого, когда он фактически предаёт своих сослуживцев и когда некогда любимая им девушка оказывается в сумасшедшем доме.</p>	<p>рость, a painter</p>	
<p>Беатрис Айфорт Beatrice Ifort Ср: Ifort: if – «если», for – «для»; I – «я», for – «для» (буквально: <i>я для, если для</i>).</p> <p>Идея такой мотивации заключается в аллюзивной отсылке к прецеденту имени <i>Беатриче</i> (музе Данте), интерпретированному в тексте романа в «перевернутом» ключе: если Беатриче – олицетворение светлой, непорочной любви, то Бе-</p>	<p>Жертва (3), доверчивость (2), ноющее сердце, писательница, старый Босфор, белый лабрадор, как будто фантастику пишет, преданная, самоотверженная женщина, покинутая, молодая девушка, героиня любовного романа, любовь для Беатрис, любовь, писательница, злая британка, плохой Айфон, пролив Босфор, ходит с Iphone, битый рис, an old lady, writer, железная британка</p>	<p>Беатриче (4), Айфон (3), кино, Гарри Поттер, замок, писатель, эйфория, легкость, красота, грация, Беатрис из «Гарри Поттера», анафора, эфир, актриса, волк, свеча, Белатриса Лестрейндж, музыкант, Данте «Божественная комедия», викторианская девица, гора, хор</p>

<p>атрис – олицетворение плотского начала.</p> <p>Соблазненная и брошенная начинающим художником девушка, - предмет его творческого вдохновения, вызывает у него лишь плотское влечение.</p>		
<p>Отец Штокчем Father Watts-Watt (в буквальном смысле «Что случилось, что к чему?») В мотивации имени заложена идея неопределенности, невыраженности черт персонажа. Священник Штокчем нерешителен, скрытен, молчалив. После смерти матери Сэма становится его опекуном, но так и не раскрывается, остается нелюдимым. Мотивированность имени персонажа при семантическом переводе сохраняется,</p>	<p>Священнослужитель (3), вопросы (2), строгий (2), мёртвый отчим, прибить скотчем, что-то щекочет, всезнающий священник, испытывающий, строгий отец, богач, что к чему, отец?, выдумки, старичок, духовное лицо, отец вопросов, вопрошающий дед, отец Эммы Уотсон, спрашивающий отец, фантазия, притворство, а character of a novel</p>	<p>Что к чему (7), церковь (2), вата (2), священник, «Свободное падение», отец семейства, игривый святой отец, непонятность, неизвестность, вопрос, семья, погода, Ватт, синий, город, Германия, доктор Ватсон, почемучка, медведь, белый цвет, нерешительность</p>

<p>что отражается в характере ассоциаций респондентов.</p>		
<p>Николас Шейлз Nicolas Shales (буквально: <i>Shales</i> – «сланец», «слоистость»)</p> <p>Nick – сокращенное от Nicholas – «победитель».</p> <p>Учитель естествознания, антипод Ровены, защитник детей. По Голдингу, явное сближение с образом Николая Чудотворца – покровителя детей, защитника невинно осужденных. Именно у Ника Сэм ищет утешения в трудные моменты жизни.</p>	<p>Николас Кейдж (4), мужчина с севера (2), режиссер, улиточник (шейлс-снеилс-улитки), шезлонг, поверхностный человек или добрый и оберегающий, скупой, рационализм, актер, мужчина-северянин, святой слизень, король близняков, чешуйчатый Николас, мягкость, an actor</p>	<p>Санта-Клаус (4), святой Николай (2), Басков (2), Николас Кейдж (2), Рождество (2), непомнящий Николай, негр, рождественская история, философия, гонец, аристократ, детектив, Англия, убийство, Игорь, шаль, пианист, дед Мороз, сервис «WhatsApp»</p>
<p>Ровена Прингл Rowena Pringle «Ровена» - имя, отсылающее к эпохе Возрождения и католицизму: старинный город Равенна в Папской области.</p>	<p>Злоба (3), ведьма (2), актриса, с крыши прыгнул, ровная чипсына, о, чипсы!, строгая женщина, язвительная, говорящая колкости, ненавидящая, мстительная, молодая девушка,</p>	<p>Ровный (3), вода (3), Айвенго (2), прыгать (2), чипсы (2), кино, ровно идет по жизни, могла бы учиться на факультете «Когтевран» в «Гарри Поттере»,</p>

<p>Ровена – олицетворение твердой веры, в переводе с древнегерманского – «слава и радость», но у Голдинга она безжалостно «травит» Сэма на уроках Священного писания. Фамилия героини – не семантизирована, но обладает звукосимолической коннотацией (короткое и «напряженное»).</p>	<p>бедная, авантюристка, усатое лицо, ровная, фен «Ровента», ровно прыгай, строгость, а well-known fashion designer</p>	<p>ровная, «Гарри Поттер», «Когтевран», фирма «Ровента», прыг, шприц, «Принглз», адвокат, чипсы «Лейс», картошечка с солью, чипсы, рёв</p>
<p>Джонни Спрэгг Johny Spragg</p> <p>Sprag – «эксцентричность» Друг Сэма, авантюрист, безумно любящий самолеты с детства. Любовь к полетам и риску заканчивается трагически: Джонни разбивается во время сражения во время Второй Мировой войны.</p>	<p>Путешественник (2), красавчик (2), актер, Свэг (Swag), прыгающий крутой тэг, прстой, веселый паренек, уверенный в себе, романтик, воспоминание, отчаянный бродяга Джоотры-жка, рыгающий мальчуган, swag, с прогибу, бездумность, another character of a novel, бродяга</p>	<p>Джонни Депп (5), спрыгнуть (5), пряник (2), спорт, собака, снег, Италия, Лондон, житель Испании, аферист, карты и женщины, бабушка, пряжа, Снуппи, поэт, лягушка, любитель выпить, Иоганн Себастьян Бах</p>

Следующим этапом эксперимента была проверка совпадения ассоциаций респондентов с звукосимволикой стимульных

имен. В связи с этим мы обратились к системе VAAL-mini¹¹, оценивающей эмоциональное воздействие фоносемантики слова на подсознание человека. Были получены следующие результаты: *Сэмюэль* – хорошее, красивое, безопасное, гладкое, округлое, светлое, медленное. *Маунтджой* – мужественное, могучее, темный.

Положительная звуко-символика имени коррелирует с результатами свободного ассоциативного эксперимента (далее САЭ): большинство респондентов (34 из 40) дали не противоречащие авторской оценке персонажа ассоциации. Более того, опрошенные связывали имя героя с горами, считывая зашифрованную в его имени метафоричность: *mount* – «гора», *joy* – «счастье», «радость». В этом отношении интересна следующая реакция: *«переполненный радостью человек (или, наоборот самый несчастный и печальный – как ирония)»*. Это толкование очень точно улавливает авторскую идею: ныне известный художник, Сэмюэль Маунтджой, с горечью вспоминает момент, когда его жизнь утратила свет, когда он превратился в «мужчину с душой, как стоячая лужа», когда он потерял свободу, потерял себя и счастье [Голдинг: 138].

Беатрис (имя возлюбленной Сэма) характеризуется звуко-символическими параметрами *безопасный, яркий, подвижный, веселый, быстрый. Айфор* имеет звуко-символические признаки *страшный, шероховатый, злой, темный, тихий, пассивный, печальный, тусклый*.

Интересными оказались результаты группы студентов факультета иностранных языков: здесь представлены ассоциации

¹¹ Отметим, однако, в качестве единичных негативных реакций. Ее появление можно объяснить намеренной оценочной профанизацией имени на основе созвучий. Этот же респондент, продолжая инициированную им стратегию ассоциативных сближений, дает реакции *Слизнь Соплежуй* на имя Сэмюэль Маунтджой; *битый рис* на имя Беатрис Айфор. Можно расценить такие реакции и как проявление языковой игры в оценочном ключе неприятия серьезности экспериментального задания.

жертва и *доверчивость*. В этом случае фоносемантика имени совпала с реакциями опрошенных. Группа филологов связала имя *Беатрис* с *Беатриче* и именем Данте, что позволяет говорить о влиянии профессии на результаты анкетирования. Действительно, в романе *Беатрис* предстает перед читателем как нерешительная, полная противоречия, пассивная девушка. Ее роман с Сэмми заканчивает его изменой, которую девушка не переживет: она попадает в лечебницу для душевнобольных. Поэтому ассоциация *жертва* – очень точное определение жизненного пути главной героини.

Среди реакций представлены и омофонические, и парониматические, возможно, игровые интерпретации («переводы»): старый Босфор, белый Лабрадор, битый рис (ср. *Беатрис*). К числу таких формальных реакций можно отнести восприятие имени главной героини через ассоциацию с фирмой *Iphone*, что вызвано, скорее всего, постоянной рекламой продукции данной фирмы.

Отец Штокчем – мотивированное имя, к тому же окрашенное фоносемантикой *шероховатый, тихий, тусклый, слабый*. Фигура *отца Штокчема* представлялась респондентами как нерешительная, постоянно вопрошающая, строгая. Зашифрованное Голдингом *what* обе группы смогли считать, что повлияло на качество реакций. Действительно, святой отец пребывает в постоянной нерешительности. Он не принимает теплые чувства Ровены Прингл, предпочитая посвятить свою жизнь служению Богу, но при этом остается глубоко несчастным.

Имя *Николаз* в фоносемантическом анализе не обладает ярко выраженными чертами, но ему присущи следующие характеристики: *добрый, светлый, грубый*. Фамилия *Шейлз* – *страшный, шероховатый, темный, тусклый, тихий*.

У респондентов появлялись реакции: *добрый, оберегающий, мягкий*. Группа филологов обратилась к семантике имени, поэтому реакции *святой Николай, Рождество, Санта-Клаус* преобладали именно в этой группе. Примечательно, что группа студентов факультета иностранных языков увидела в имени *рационализм* и *чешуйчатость*. Николаз Шейлс – учитель естествознания и антипод Ровены Прингл. Он любимец детей, их защит-

ник, поэтому неудивительно, что именно к нему за поддержкой обращается в трудную минуту Сэмуэль. Учитель Священного Писания *Ровена* – страшный, величественный, грубый, мужественный, сильный, громкий, храбрый, могучий, большой, подвижный, активный, яркий. *Прингл* – шероховатый, угловатый, мужественный, быстрый.

Опрошенные связали это имя со злобой, группа студентов факультета иностранных языков даже дала реакцию *ведьма*, группу филологов это имя натолкнуло на ассоциации с романом В. Скотта «Айвенго», где имя Ровена носит одна из героинь. Также филологи ассоциировали это имя с одной из героинь романов о Гарри Потере – Беллатрисой Лестрейндж, средоточием зла и ненависти. Все эти ассоциации присущи характеру Ровены, которая безжалостно «травила» и мучила Сэма.

Последнее имя-стимул *Джонни Спрэгг*, по данным системы ВААЛ, связано с такими фоносемантическими характеристиками, как мужественный, сильный, храбрый, грубый, большой. Респонденты наделили носителя этого имени красотой и любовью к женщинам и путешествиям. Некоторые реакции на имя (*романтик, спорт, простой, уверенный в себе паренек*) в точности соответствуют авторской характеристике персонажа. Этот герой, лучший друг Сэмми Маунтджоя, любил самолеты и постоянно втягивал Сэма в авантюры. Любовь к полетам, мужество и смелость привели его на поле боя Второй Мировой войны, где он и погиб.

Таким образом, можно говорить о том, что звуковая оболочка имени собственного совпадает с проекциями подсознания респондентов. Следует помнить, что мы говорим о постмодернистском тексте, где автор вовлекает читателя в игру и, порой, «переворачивает» значение имени героя, следуя канонам постмодернизма [Липовецкий: 1997]. Не все респонденты точно «считали» эту игру, но звукосимволика имен, безусловно, тот фактор, который стимулирует и прогнозирует читательскую рецепцию имени и понимание авторского замысла в целом. Транскрипция как способ перевода имени собственного оказывается эффективным приемом актуализации их внутренней формы в расчете на читателя, знакомого с языком оригинала. Но и те читатели, которые не владеют языком, на котором был написан исход-

ный текст, в случае транскрибирования имен переводчиком могут почувствовать их колорит и звуко-символическую проекцию. Правда, нужно помнить о том, что фоносемантические характеристики слов разных культур не тождественны, и ассоциативные проекции искусственного имени могут быть считаны адекватно авторскому замыслу только в тексте.

ЛИТЕРАТУРА

- Белянин В.П.* Психолингвистика. – М., 2003.
- Голдинг У.* Свободное падение. – М., 2011.
- Гридина Т.А.* Ассоциативный потенциал слова и его реализация в речи (явление языковой игры). Дис. на соиск. уч. степ. докт. филол. наук. – М., 1996.
- Ермолович Д.И.* Имена собственные на стыке языков и культур. – М.: Р. Валент, 2001.
- Соломыкина А.С., Каширина Н.А.* Способы перевода имен собственных на материале американской публицистики // Современные наукоемкие технологии. – 2013. – № 7 (1).
- Казакова Т.А.* Практические основы перевода. English <=> Russian. – Серия: Изучаем иностр. языки. – СПб.: «Союз», 2001.
- Комиссаров В.Н.* Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. – М.: Высш. шк., 1990.
- Леонтьев А.А.* Язык, речь, речевая деятельность. – М., 1969.
- Липовецкий М.Н.* Русский постмодернизм. (Очерки исторической поэтики): Монография / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 1997.
- Фонякова О.И.* Имя собственное в художественном тексте. – Л.: ЛГУ, 1990.
- Фрумкина Р.М.* Психолингвистика. – М., 2003.
- Чамеев А.А.* У. Голдинг – сочинитель притч. – М., 1996. Режим доступа: <http://www.philology.ru/literature3/chameev-96.htm>
- Шахнарович А.М.* Общая психолингвистика. – М., 1995.
- Щерба Л.В.* Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974
- Шабес В.Я.* Событие и текст. – М., 1989.
- Якобсон Р.* Избранные работы. – М., 1985.

©Гридина Т.А., 2015

©Мошкина А.Е., 2015

О.А. ДАНИЛОВА

(МБОУСОШ № 142 г. Екатеринбург, Россия)

УДК 371.124:81

ББК 442.0.421+4426.319+411.2-24

НАПРАВЛЕННЫЙ АССОЦИАТИВНЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

Аннотация: В статье представлена роль направленного ассоциативного эксперимента в практической деятельности учителя словесности. На практическом материале демонстрируется операциональность указанного научного метода в современной системе образования. В качестве стимульного материала рассматриваются прецедентные высказывания «золотой век», «серебряный век». В ассоциативных экспериментах испытуемый выполняет важнейшую функцию – эксперта в области употребления языка. Реакции испытуемого на стимулы – реализации того смыслового наполнения, которое закреплено в сознании каждой конкретной языковой личности. Слова, как и сочетания слов, реализуясь в эксперименте, отражают как прямое, так и переносное значение, закрепленное за стимулами, а также потенциальную информацию о сочетаемостных возможностях прецедентных названий. Ассоциативные эксперименты являются ценным источником информации, так как позволяют выявить объективно существующие в психике носителей языка связи и отношения между словами и реалиями.

Ключевые слова: ассоциативный направленный эксперимент, стимульный материал, ассоциаты, ядро ассоциативного поля, периферия ассоциативного поля.

Ассоциативный направленный эксперимент – один из активно используемых методов, позволяющих исследовать, как индивидуально, так и коллективное сознание носителей языка. Его эффективность в психолингвистике и педагогике обусловлена некоторыми особенностями сознания человека. «В своей непосредственности, – писал Н.А. Леонтьев, – сознание есть открывающаяся субъекту картина мира, в которую включен он сам, его действия и состояния» [Леонтьев: 125]. Отметим, обладающий сознанием субъект разделяет, более или менее четко, объективный мир и его субъективный образ. Автоматический характер ассоциаций и слабая способность человека управлять

ими позволяют «заглянуть» в сознание человека, найти ответ на вопрос: какова индивидуальная проекция объективной картины мира, ее составляющих.

В любом ассоциативном эксперименте, как в свободном, так и в направленном, испытуемый выполняет помимо основной еще одну важнейшую функцию – эксперта в области употребления языка.

Каково назначение направленного ассоциативного эксперимента в школьной практике преподавания? Одна из целей, актуальных для учителя словесности, – исследовать культурно-национальную специфику употребления прецедентных названий. Данная цель может быть реализована через комплекс следующих задач:

1. Выявить, как категоризирует язык в своих эталонах и стереотипах видение учащимися устойчивых выражений, отражающих специфику национальной культуры.

2. Установить культурно-идеографические поля.

3. Выявить, как используется учебный и жизненный опыт каждой языковой личности при описании важнейших эпох истории страны.

Направленный эксперимент может иметь разные модели его проведения. Уместно выявление первичной реакции испытуемых на прецедентное слово, название, как вариант, – цепочка реакций.

Рассмотрим модифицированный вариант эксперимента подобного типа. Первый этап – фиксация первичной реакции на каждое прецедентное название. Второй этап – цепочечная реакция на указанные стимулы.

Первичная реакция и последующие цепочечные реакции – реализации того смыслового наполнения, которое закреплено в сознании каждой конкретной языковой личности. Слова, как и сочетания слов, реализуясь в эксперименте, отражают как прямое, так и переносное значение, закрепленное за стимулами, а также потенциальную информацию о сочетаемостных возможностях данных прецедентных названий. Весь комплекс значения названия «как бы пронизан ассоциативными лучами, связывающими как аспекты отдельного значения, так и аспекты разных

значений, связанных со стимулами» [Маслова 2007: 152].

В проведенном нами модифицированном эксперименте ассоциации ограничивались рамками самих понятий «золотой век», «серебряный век». Рассматривались все реакции испытуемых. Испытуемыми в эксперименте явились учащиеся 11 класса МБОУ СОШ № 142 с. Горный Щит г. Екатеринбурга. Число респондентов - 20.

Результаты направленного ассоциативного эксперимента позволяют сделать следующие выводы. Ядром ассоциативного поля при первичной реакции испытуемых является понятие *русская литература* (стимулы: *золотой век – 16 реакций, серебряный век – 14 реакций*). Ближнюю периферию ассоциативного поля составляют *фитоморфные* (*лист цвета золота / золотое роскошное высокое дерево – золотой век; дерево, покрытое снегом – серебряный век*) и *зооморфные* (*птица / золотая птица*) *образы*. Дальнюю – единичные отклики, находящиеся в зоне понятий *эпоха, время года, быт* (стимул – *золотой век*). Ближнюю периферию (стимул – *серебряный век*) – кинестетические образы, состояния, дальнюю – *реалии бытовой сферы*.

Цепочные реакции в целом совпадают с первичной реакцией: *русская литература* – ядро ассоциативного поля (стимулы: *золотой век – 31 реакция, серебряный век – 28 реакций*). *Кинестетические образы, состояния* (*счастливые дни / красота / шик / золото / необыкновенное / мудрое / луч солнца очень длинный, как светлый отрезок времени*), *характеристики эпохи* (*век велики / век золотой молодежи / эпоха роскоши / время / революция / золотая лихорадка*) входят в зону ближней периферии ассоциативного поля (стимул: *золотой век*). В зоне дальней периферии находятся реакции, связанные с определенным временем года. Реакциями на стимул *серебряный век* также стали *кинестетические образы, состояния* (*зима / чистота свет / рассвет / любовь / сон / веселье / удача / любовь / чистота / элегантность*) – они составили ближнюю периферию ассоциативного поля.

Эксперименты подобного типа позволяют педагогу выявить особенности мыслительной деятельности школьников (см.: [Гридина 2013, Коновалова 2015]). Так, при первичной реакции

на стимул *золотой век* доминирующая стратегия – левополушарная: лексика по преимуществу носит абстрактный характер, между стимулами и реакциями – абстрактные связи. Эта же стратегия заявлена большинством респондентов и на втором этапе эксперимента (цепочечном).

Большая часть респондентов (90%) связывают прецедентные названия с отечественной литературой, искусством. Поведенный эксперимент подтвердил выдвинутую гипотезу: «**золотой век**», «**серебряный век**» – категории устойчивые, они неразрывно связаны в сознании каждой языковой личности с понятием «национальная культура».

Итак, проведенный эксперимент является ценным источником информации, так как позволяет выявить объективно существующие в психике носителей языка связи и отношения между словами и реалиями. Результаты данного эксперимента подтверждают справедливость суждения В.Н. Телия о том, что культурно-национальные коннотации являются макрокомпонентами значения. Они соотносятся с культурными знаками иных систем восприятия. Эти коннотации воздействуют на прагматический потенциал стимулов, поэтому хорошо осознаются носителями языка. Это значит, что учащиеся осваивают ценностную систему, характерную для русской национальной культуры.

ЛИТЕРАТУРА

Белянин В.П. Психолингвистические аспекты художественного текста. – М., 1988.

Белянин В.П. Психолингвистика. – М., 2003.

Богин Г.И. Типология понимания текста. – Калинин, 1986.

Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч. в 8 т. Т. 2. – М., 1982.

Гальперин П.Я. Введение в психологию. – М., 1976.

Глухое В.П. Основы психолингвистики /Учеб. пособие для студентов педвузов. – М., 2005.

Горелов И.Н. Вопросы теории речевой деятельности. Таллин, 1987.

Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики. Изд. 2. – М., 2001.

Гридина Т.А. Образность детской речи в свете репрезента-

тивных модальностей восприятия // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. – Екатеринбург, 2013. – вып. 11. – С. 85-96.

Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М., 1958.

Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи // Вопросы языкознания. Вып. III. – 1964.

Залевская А.А. Понимание текста. – Калинин, 1988.

Зимняя И.А. Функциональная психологическая схема формирования и формулирования мысли посредством языка // Исследование речевого мышления в психолингвистике. – М., 1985.

Коновалова Н.И. Психодиагностика речевой способности: Учебное пособие. – Екатеринбург, 2015.

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.

Леонтьев А.А. Психолингвистика // Тенденции развития психологической науки. – М., 1989.

Леонтьев А.А. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975.

Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – Изд. 3-е. – М.: СПб., 2003.

Леонтьев А.Н. Общее понятие о деятельности // Основы теории речевой деятельности. – М., 1974.

Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. Изд. 3-е. – М., 1974.

Лурия А.Р. Речь и мышление. – М., 1975.

Лурия А.Р. Язык и сознание. – Изд. 2-е. – Ростов на/ Д., 2003.

Морозова Н.Г. О понимании текста // Изв. АПН СССР. Вып. 7. – М., 1947.

Маслова В.А. Направленный ассоциативный эксперимент. – М.: 2007.

©Данилова О.А., 2015

Е.В. ДЗЮБА

*(Уральский государственный педагогический университет,
г. Екатеринбург, Россия)*

УДК 811.161.1'37

ББК Ш141.12-003

ПОЧЕМУ ГРУША – ЭТО ЯГОДА В ВИДЕ ЯБЛОКА, ИЛИ О СПЕЦИФИКЕ НАУЧНОЙ И НАИВНОЙ КАТЕГОРИЗАЦИИ В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

Аннотация: На примере наименований фруктов отмечаются отличительные особенности категоризации действительности в научной и наивной картинах мира. Подчеркивается, что указанные варианты русской языковой картины мира разграничиваются на основании типа лингвокогнитивной категоризации, специфика которого определяется сферой человеческого знания, особенностями субъекта и объекта познания, набором существенных признаков лингвокогнитивной категоризации, системой категориальных имен, степенью подверженности влиянию объективных и субъективных факторов. Анализ научного типа лингвокогнитивной категоризации осуществляется в данном исследовании с опорой на научную литературу по ботанике, фармакогнозии, агрономии; изучение специфики наивной лингвокогнитивной категоризации основывается на данных проведенного психолингвистического эксперимента. В статье в виде графической схемы представляется структурно-содержательная организация категории ФРУКТЫ в сознании современных носителей русского языка.

Ключевые слова. Когнитивная лингвистика, русская языковая картина мира, научная и наивная картины мира, лингвокогнитивная категоризация, категории языкового сознания, категория ФРУКТЫ.

Вопросы о том, как отражается реальность в ментальном мире человека, как членится онтологическое пространство в человеческом сознании и как на этот процесс влияют категории языка, являются одними из наиболее актуальных в современной лингвокогнитологии (см. работы А. Вежбицки [Вежбицка 1996], О.О. Борискиной [Борискина 2011], О.О. Борискиной и А.А. Кретова [Борискина, Кретов 2003], Н.Н. Болдырева [Болдырев 2014], Е.С. Кубряковой [Кубрякова 2004], Т.Г. Скребцо-

вой [Скребцова 2011] и др.). Процесс членения мира на категории (классы, группы объектов и т.п.) традиционно называется категоризацией. Однако этот процесс далеко не всегда происходит на научной основе. Человек, получая знания из самых разных источников, подвергая эти знания классифицированию на разных основаниях, создает разные модели мира, актуальные для той или иной сферы своей деятельности. Например, объектам реального мира, обычно именуемым фруктами, дается разная категориальная оценка в научной (ботанической, агрономической, медицинской) и наивной (в т.ч. кулинарной) картинах мира.

Категория ФРУКТЫ не является по структурно-содержательной организации, функционально-прагматическим и этноспецифическим особенностям изоморфной в разных вариантах и вариациях русской языковой картины мира. Более того, категория ФРУКТЫ выделяется не во всех картинах мира: в науке понятия *фрукт* не существует, поэтому в биологии, фармакогнозии и агрономии при описании тех или иных плодов единица *фрукт* не используется. Однако слово *фрукт* весьма употребительно в торговле, кулинарии, бытовой речи.

Методика описания различий категориальной оценки фруктов в разных вариантах русской языковой картины мира (научной и наивной картинах мира) предполагает следующие этапы:

1. Изучение литературы по ботанике, агрономии, фармакогнозии с целью определения специфики категоризации интересующих нас плодов в научной картине мира.

2. Проведение психолингвистического эксперимента для определения специфики наивной категоризации фруктов (в эксперименте участвовало 600 человек в возрасте от 17 до 65 лет; формулировка задания была такова: *Назовите известные вам фрукты. Укажите признаки, по которым данные плоды Вы относите к фруктам*).

3. Подсчет общего количества ответов с целью определения наиболее и наименее типичных образцов категории в представлении носителей русского языка.

4. Распределение упомянутых в анкетах единиц по пяти степеням типичности с целью моделирования структуры категории

ФРУКТЫ в наивной картине мира.

Градации типичности включает следующие уровни:

- 1) **сверхтипичные** (образцовые, идеальные) члены категории, обладающие высокой степенью типичности, названные более 80% респондентов;
- 2) **типичные** члены категории, которые можно распределить по двум подгруппам: высокочастотные, упоминаемые 60 % – 80 % респондентов, и среднечастотные, упоминаемые 30 % – 60% респондентов;
- 3) **малотипичные**, названные 10% – 30 % респондентов;
- 4) **нетипичные**, названные 5% – 10% респондентов;
- 5) **сверхнетипичные**, названные менее чем 5% респондентов.

В каждой из рассмотренных вариаций русской языковой картины мира (ботанической, медицинской, агрономической, кулинарной и наивной картинах мира) в основе лингвокогнитивной категоризации лежат разные существенные признаки, которые определяют членство и границы категорий, а также обуславливают функционирование разных систем категориальных имен в разных картинах мира.

В ботанической картине мира в основе категоризации продуктов растительного происхождения лежат два признака: **систематический** (место в систематике растений) и **морфологический** (определение частей, или органов растений). Результаты ботанической лингвокогнитивной категоризации отражаются в виде таких наименований категорий: ЦАРСТВО, ОТДЕЛ, КЛАСС, ПОДКЛАСС, ПОРЯДОК, СЕМЕЙСТВО, ПОДСЕМЕЙСТВО, РОД, ВИД (на основании систематического признака); КОРЕНЬ (КЛУБЕНЬ), ПОБЕГ, СТЕБЕЛЬ, ЛИСТ, ЦВЕТОК (СОЦВЕТИЕ), ПЛОД: ЯГОДА, КОРОБОЧКА, ОРЕХ и др. (на основании морфологического признака). Так, с точки зрения систематики в одну ботаническую группу, объединенную общностью генетического происхождения, входят совершенно разные для обыденного сознания растения: например, к одной группе лавровых относятся лавровый лист и авокадо, одно семейство (миртовых) – у гвоздики (приправа) и фейхоа, одно семейство (крестоцветных) роднит горчицу, репу и капусту. Носи-

тель обыденного сознания привык первое в этих рядах относить к категории ПРИПРАВЫ и СПЕЦИИ, а второе – к категории ФРУКТЫ (авокадо, фейхоа) или ОВОЩИ (репа и капуста). В одну группу гречишных в ботанике объединяется греча и щавель, хотя носители обыденного сознания считают гречу таким же злаком, как рис или кукуруза. К одному и тому же семейству тыквенных относится арбуз, дыня и огурец, которые обычно называют соответственно: *фрукты* и *овощ*. Одинаковое генетическое происхождение (розоцветные) имеет малина, яблоко, рябина и слива, которые носитель обыденного сознания обязательно разведет по разным рубрикам: *ягоды* и *фрукты*. К одному семейству бобовых в ботанике относится арахис и горох, первый из которых носитель обыденного языка называет орехом, а второй овощем. Эти и другие многочисленные факты свидетельствуют о существенном различии структурной организации категории ФРУКТЫ в научной (ботанической) и наивной картинах мира.

С морфологической точки зрения многие плоды, именуемые носителями обыденного сознания фруктами, в ботанике причисляются к ягодам, или т.н. ягодовидным плодам. В ботанике собственно ягодами является не только клюква и черника, но также помидор и сладкий перец; ягодовидным плодом в виде тыквинки является арбуз и дыня, огурец и кабачок; ягодовидными плодами в виде гесперидия в ботанике считаются все цитрусовые (апельсин, мандарин, помело); наконец, ягодовидным плодом в виде яблока считаются плоды яблони, груши, айвы, боярышника. Именно поэтому с точки зрения ботаники вполне корректно грушу назвать ягодой в виде яблока, ведь ягодой с ботанической точки зрения считается любой многосеменной сочный плод.

В агрономической картине мира в основе лингвокогнитивной категоризации продуктов растительного происхождения лежат следующие признаки: *морфологический признак* (часть, или орган, растения, употребляемого в пищу); *признак сходства или различия форм существования; особенности возделывания и зонального размещения; ботаническая структура; специфика хозяйственного использования*. Обилие учитываемых существенных признаков не позволяет представить единую

агрономическую классификацию продуктов растительного происхождения, а учет нескольких существенных признаков делает границы данных категорий предельно нечеткими и размытыми. Именно поэтому одна и та же плодовая культура становится членом разных научных категорий и субкатегорий. Например, цитрусовые (апельсин, мандарин, помело) отнесены к субтропическим и одновременно обособлены в виде отдельной группы цитрусовых; миндаль отнесен к косточковым и одновременно назван орехоплодным; пряные и тонизирующие выделены в специальную группу и одновременно отнесены к тропическим, так как произрастают в тропиках. Тем не менее, большинство учебников по плодоводству опирается именно на эту классификацию, не имеющую единого основания [Потапов и др. 2000].

Главным признаком собственно агрономической лингвокогнитивной категоризации является **специфика возделывания, культивации**, что позволяет распределять изучаемые феномены по таким группам: ПОЛЕВЫЕ КУЛЬТУРЫ, ОВОЩНЫЕ КУЛЬТУРЫ, ПЛОДОВЫЕ КУЛЬТУРЫ, ЯГОДНЫЕ КУЛЬТУРЫ (категория ФРУКТЫ в агрономии не фиксируется). В этом смысле все фрукты причисляются к плодовым культурам, разделяющимся на семечковые (апельсин, груша, яблоко и др.) и косточковые (вишня, персик, черешня).

В медицине (фармакологии и фармакогнозии) существенными признаками являются собственно ботанические основания категоризации (**систематический** и **морфологический**), а также признак **наличия – отсутствия лечебного эффекта при том или ином заболевании**. Для диетологии специфичен следующий признак: **вредно – полезно для здоровья человека при том или ином его психофизическом состоянии**. При этом медицина оперирует такими категориями, как ЛЕКАРСТВЕННЫЕ РАСТЕНИЯ (члены таких категорий – растения и их части, используемые в медицинских целях, ср.: плоды шиповника, боярышника, малины и т.п.; в основании категоризации лежит морфологический признак и признак химического состава); ИСТОЧНИК БЕЛКОВ, ЖИРОВ и УГЛЕВОДОВ (основание лингвокогнитивной категоризации – химический состав, продукты первичного метаболизма) [см. подробнее: Лекарственное

сырье...]. Диетология относительно рассматриваемой категории в известной степени приближена к кулинарии, поэтому в данном случае актуализируются категории обыденного сознания: ФРУКТЫ, ЯГОДЫ и др.

Специфика **наивной категоризации** определялась по результатам психолингвистического эксперимента, второе задание которого предполагало выявление существенных признаков категории ФРУКТЫ (формулировка задания: *Укажите, по каким признакам Вы относите те или иные плоды к фруктам*).

Вопрос о возможности описания существенных признаков, на основании которых формируется та или иная категория в сознании носителей языка, на сегодняшний день является спорным. Некоторые исследователи отмечают невозможность представить окончательный список стандартных для каждой категории признаков (Л. Витгенштейн [Витгенштейн], Э. Рош [Rosch 1973, 1975; Rosch, Mervis 19795], Дж. Лакофф [Lakoff 1987] и др.). Однако в настоящее время предпринимаются попытки определить пусть не окончательный, но сколько-нибудь полный список таких признаков для некоторых категорий (см. работу А. Вежбицки [Вежбицка 1996]).

Как показали результаты эксперимента, в сознании носителя языка действительно существует определенный набор существенных признаков, на основании которых формируются категории. Эти признаки, обычно актуальные для наивного сознания, часто кардинально расходятся с научно обоснованными критериями категоризации, но именно они позволяют человеку систематизировать, упорядочивать разрозненные знания о мире.

Указанные в опросных листах ответы были обработаны статистически, первые десять наиболее частотных признаков условно выделены как наиболее существенные для наивной категоризации фруктов. Среди таких существенных признаков наивной лингвокогнитивной категоризации выделяются следующие:

- 1) фрукты имеют ярко выраженный **вкус** (сладкие, кислые или кисло-сладкие на вкус или просто вкусные);
- 2) растут на деревьях и кустах (признак: **способ произрастания**);
- 3) съедобен только плод (**морфологический** признак);

- 4) по **форме** чаще круглые, реже овальные (продолговатые);
- 5) по **размеру** чаще средние или крупные;
- 6) произрастают в южных регионах (признак: **зональное распространение**);
- 7) имеют сочную мякоть (**сочность** – в отличие, например, от ореха или злака);
- 8) по **цвету** фрукты яркие (разнообразные);
- 9) имеют **мягкую** структуру (мясистые) – консистенция степень плотности;
- 10) **полезны** (содержат фруктозу, клетчатку, витамины); используются в основном в сыром виде, в составе десертных блюд (признак: **хозяйственное применение**).

Таким образом, существенные признаки лингвокогнитивной категоризации фруктов в наивной картине мира таковы: **особенности структуры растения, особенности сбора урожая, способ и место произрастания, вкусовые характеристики, форма, цвет, размер, консистенция (степень плотности) плода, специфика употребления в пищу**.

На основании указанных признаков в обыденном сознании формируется категория с градуированной структурой, в которой отчетливо выделяются типичные и нетипичные образцы. Опрос показал, что **лучшими (сверхтипичными) образцами** категории ФРУКТЫ в сознании носителей русского языка являются **яблоко** (531 ответ; 88,5%), **апельсин** (507; 84,5%) и **банан** (480; 80%). Принадлежность этих образцов к лучшим в категории ФРУКТЫ не этноспецифичное, но универсальное явление. По результатам проведения подобных экспериментов среди англоговорящих, первые три позиции занимают эти же образцы, но в иной последовательности: 1) апельсин, 2) яблоко, 3) банан (Э. Рош [Rosch1973, 1975], Ф. Унгерер, Х. Шмид [Унгерер, Шмид 1996]).

Анализ номинаций овощей и фруктов в разных языках позволяет подтвердить положение о том, что яблоко является прототипом категорий ОВОЩИ и ФРУКТЫ в сознании человека. Яблоко как своего рода первообраз предопределило представление об остальных плодах, ср.: *фр.* pomme de terre (картофель,

букв. земляное яблоко), *ит.* *romi dogo* (помидор, *букв.* золотые яблоки), *англ.* *pineapple* (ананас, *букв.* сосновое яблоко), *нем.* *Apfelsine* (апельсин, *букв.* китайское яблоко) и т.д. Показательно, что в лексикографических источниках дефиниция к слову *яблоко* отличается предельной скупостью информации (*плод яблони* [Большой толковый словарь...]) в отличие от словарных статей к лексемам *груша* или *персик*, в которых уточняется ботаническая принадлежность растения к тому или иному семейству. Вероятно, это объясняется наличием устойчивых представлений о яблоке как лучшем образце категории ФРУКТЫ, а также о наличии у яблока широкого культурологического контекста, выходящего далеко за пределы ботанического описания (ср.: яблоко раздора в мифологии, адамово яблоко в христианстве, наливные яблочки в русских сказках, «Яблоко» как политическая партия и т.п.).

Удивительно, что одним из лучших образцов категории ФРУКТЫ для нас является *банан*, который не произрастает в климатических условиях России, но в последнее время отнюдь не является дефицитом. Вероятно, всего около двух десятилетий назад, когда бананы не были так широко представлены в отечественной торговле, банан вряд ли занял бы первые позиции среди названных респондентами фруктов.

В ботанике яблоко, апельсин и банан одинаково относятся к ягодам. В агрономии их характеристики не совпадают: яблоко относится к семечковому, апельсин и банан – к тропическим культурам.

Высокочастотным типичным образцом данной категории, по результатам опроса, является только **груша** (376 ответов; 62,67%). С ботанической точки зрения груша является ягодой, точнее – ягодовидным плодом в виде яблока. В агрономии груша считается семечковой культурой, в кулинарной и бытовой сферах – фруктом.

Типичными (среднечастотными) образцами категории ФРУКТЫ в русском языковом сознании являются **мандарин** (346 ответов; 57,67%), **персик** (334; 55,67%), **ананас** (288; 48%), **абрикос** (281; 46,83%), **киви** (263; 43,83%), **манго** (200; 33,33%) и **грейпфрут** (190; 31,67%). С ботанической точки зрения ман-

дарин, ананас, киви и грейпфрут являются ягодами; персик, абрикос и манго – костянками. В агрономии персик, абрикос и манго причисляются к плодовым косточковым культурам, а в сельском хозяйстве манго назван еще и тропической культурой. В кулинарной и бытовой сферах все указанные здесь образцы называются фруктами.

При анализе словарных дефиниций наименований фруктов отмечаются интересные факты: описание мандарина отражает закономерность когнитивного процесса сопоставлять новое, непознанное с известным ранее (ср.: *Мандарин – плод, напоминающий апельсин* [Большой толковый словарь...]). Апельсин получил более широкое распространение, чем мандарин, и стал одним из лучших образцов категории ФРУКТЫ, являясь при этом гибридом мандарина и помело, в то время как сам мандарин оказывается менее типичным образцом данной категории ФРУКТЫ.

К **малотипичным образцам** категории были отнесены **лимон** (168 ответов; 28%), **виноград** (59; 26,5%), **слива** и **дыня** (106; 17,67%), **авокадо** и **нектарин** (78; 13%), а также **гранат** (72; 12%). С ботанической точки зрения лимон, виноград, дыня и гранат являются ягодами. Слива, авокадо и нектарин представляют собой костянквидные плоды. В агрономии лимон и гранат называются тропическими или субтропическими культурами, виноград считается ягодной культурой, а дыня – овощной. Костянки (авокадо, слива и нектарин) с сельскохозяйственной точки зрения относятся к косточковым культурам. Это вновь обнаруживает размытость границ категорий в агрономической картине мира: например, авокадо одновременно попадает в группу косточковых и тропических культур.

Среди **нетипичных образцов** респонденты отметили **хурму** (58 ответов; 9,67%), **папайю** и **помело** (49; 8,17%), **клементин** (47; 7,83%), **маракуйю** (43; 7,17%), **лайм** (42; 7%), **арбуз** (36; 6%) и **кокос** (33; 5,5%). Названные образцы, кроме кокоса, в ботанике считаются ягодами. Кокос, часто в быту называемый орехом, не относится к орехоплодным, этот вид плода считается костянкой. В агрономии все названные культуры, кроме арбуза, относятся к группам тропических и/или субтропических куль-

тур; помело, клементин и лайм также причисляются к группе цитрусовых.

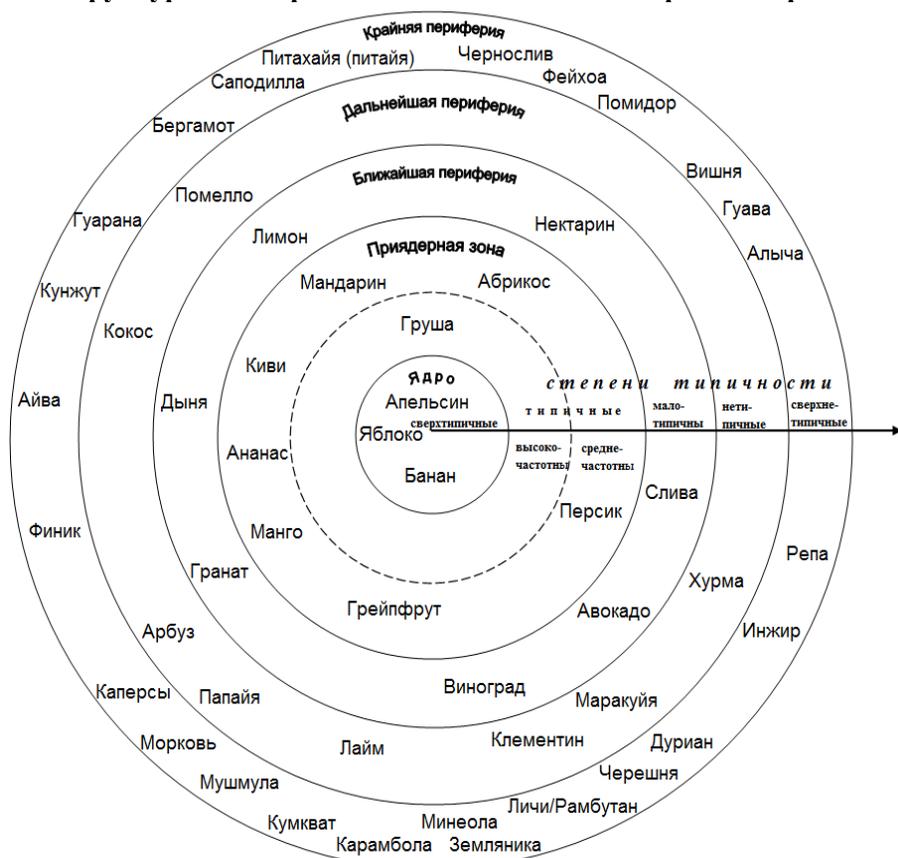
К худшим (сверхнетипичным) образцам категории ФРУКТЫ относятся плоды, названные не более чем 5% респондентов. Это айва (3,5%), фейхоа (3,17%), вишня (2,83%), инжир (2,67%), гуава (2,33%), алыча (1,83%), черешня и личи / рамбутан (по 1,5%), минеола и чернослив (по 0,83%), земляника и финик (по 0,67%), помидор и дуриан (по 0,5%), а также плоды, указанные единожды (по 0,17%): бергамот, гуарана, земляная груша, карамбола, кумкват, кунжут, мушмула, морковь, питахайя, репа, салак и саподилла. К худшим представителям категории ФРУКТЫ относятся, во-первых, экзотические плоды, не произрастающие на территории России, но известные частым посетителям супермаркетов и путешественникам в экзотические страны. Во-вторых, плоды, которые по какому-либо из существенных признаков могут быть причислены также к другим классификационным рубрикам (нередко возникают сомнения, к какой категории относится алыча, вишня, черешня, виноград: с одной стороны, их малый размер позволяет отнести их к ягодам, с другой стороны, способ произрастания (чаще древесный) и особенности кулинарного использования (во фруктовых десертах) свидетельствуют о возможной их принадлежности к категории ФРУКТЫ.

Значительная часть указанных плодов (айва, мушмула, фейхоа, гуава, дуриан, помидор, питахайя, карамбола, саподилла, минеола, бергамот, кумкват, инжир) в ботанике считается ягодой. Остальные являются либо костянкой (вишня, алыча, черешня, личи/рамбутан, чернослив как сорт сливы, финик), либо коробочкой (кунжут). Вероятно, случайно указанные здесь морковь и репа являются корнеплодами травянистых растений и традиционно относятся к категории ОВОЩИ. В данной группе также оказалась земляника, которая с ботанической точки зрения ягодой не является, а представляет собой сборный орешек, ореховидный плод [Бавтуто, Еремин 1997: 297]. С агрономической точки зрения названные плоды относятся к семечковым (айва, мушмула), косточковым (вишня, алыча, черешня, личи / рамбутан, слива), тропическим (гуава, финик, дуриан, карамбо-

ла, кунжут, питахайя, саподилла), субтропическим (фейхоа, инжир, личи / рамбутан, гуарана и др.), цитрусовым (минеола, бергамот, кумкват), ягодным (земляника) и овощным (морковь, репа) культурам.

Градуированная структура (членство) категории ФРУКТЫ в наивном сознании отражена в приведенной ниже схеме.

Структура категории ФРУКТЫ в наивной картине мира



Итак, в разных картинах мира: научной и наивной – представление о категории ФРУКТЫ неоднозначно. Специфика названных вариантов русской языковой картины мира определяется типом лингвокогнитивной категоризации, характеризующимся следующими признаками:

- 1) сфера человеческого знания и источник получения информации;
- 2) специфика субъекта (-ов) и объекта (-ов) познания;
- 3) набор существенных признаков лингвокогнитивной категоризации;
- 4) система категориальных имен в том или ином варианте русской языковой картины мира.

Научная лингвокогнитивная категоризация строго определена границами той или иной науки, «замкнутой в самой себе» и не допускающей отступления от требований научной объективности, она никоим образом не ориентирована на наивное сознание; субъектом познания является научное сообщество; научная категоризация носит надындивидуальный (и обычно наднациональный) характер; в рамках каждой науки существует собственная система категорий и категориальных имен, обусловленная задачами данной науки и выработанными ею подходами к изучению действительности; научные категории имеют четкие (жесткие) границы; актуальные для научной лингвокогнитивной категоризации существенные признаки одинаково значимы для всех членов категорий научного сознания; структура научных категорий наименее подвержена влиянию прототипических эффектов; научная лингвокогнитивная категоризация бытует в философской, физической, биологической и иных сферах теоретического знания.

Наивная лингвокогнитивная категоризация подвержена влиянию как объективных, так и субъективных факторов, которые способствуют специфическому структурированию категорий в сознании носителей языка; наивная категоризация свойственна обыденному осмыслению действительности; субъектом познания является языковая личность, носитель не-экспертного знания; наивная лингвокогнитивная категоризация допускает максимальную размытость границ категорий и подверженность влиянию прототипических эффектов; для номинации категорий используются единицы естественного языка; наивная категоризация может носить идио-, социо- и этноспецифический характер.

ЛИТЕРАТУРА

Бавтуто Г.А., Еремин В.М. Ботаника: Морфология и анато-

мия растений. – Минск, 1997.

Борискина О. О. Криптоклассы английского языка: монография. – Воронеж, 2011.

Борискина О. О., Кретов А. А. Теория языковой категоризации: Национальное языковое сознание сквозь призму криптокласса. – Воронеж, 2003.

Болдырев Н. Н. Когнитивная семантика. Введение в когнитивную лингвистику: курс лекций. – Тамбов, 2014.

Большой толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] / гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб., 1998; последняя редакция 2014 г. – Режим доступа : <http://www.gramota.ru/slovari/info/bts/>.

Вежбицка А. Прототипы и инварианты // Язык. Культура. Познание. – М., 1996. С. 201 – 231.

Витгенштейн Л. Философские исследования [Электронный ресурс] Режим доступа : http://krotov.info/-lib_sec/03_v/vit/genshtey2.htm.

Кубрякова Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. – М., 2004.

Лекарственное сырье растительного и животного происхождения. Фармакогнозия : учеб. пособие / под ред. Г.П. Яковлева. – СПб.: СпецЛит, 2006. 845 с.

Потапов В.А., Фаустов В.В., Пильщиков Ф.Н. и др. Плодоводство. – М., 2000.

Скребцова Т.Г. Когнитивная лингвистика: Курс лекций. – СПб., 2011.

Lakoff G. Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind. – Chicago, 1987.

Rosch E. Human categorization // *Advances in cross-cultural psychology*. L., 1975. P. 23 – 57.

Rosch E. Natural categories // *Cognitive psychology*. 1973. V.4. P. 328-350.

Rosch E., Mervis C.B. Family Resemblances: Studies in the Internal Structure of Categories. *Cognitive Psychology*. 1975. Volume 7. №. 4. PP. 573–605.

Ungerer F., Schmid H.-J. An Introduction to Cognitive Linguistics. London – New York, 1996.

©Дзюба Е.В., 2015

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 знает, 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 косооборотка». На вопрос «Как ты понимаешь, что такое косооборотка?» 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

М.Б. ЕЛИСЕЕВА

*(Российский государственный педагогический университет им.
А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия)*

УДК 372.46
ББК Ч410.241.3

ПРЯМЫЕ И КОСВЕННЫЕ САМОИСПРАВЛЕНИЯ В РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА¹²

Аннотация: В статье исследуется первый из показателей осознанного отношения ребенка к речи - исправление ребенком собственной речи, возникающее без воздействия извне (прямые) или под воздействием речи взрослых (косвенные). Анализируются фонетические, лексические, словообразовательные, морфологические, синтаксические самоисправления.

Ключевые слова: языковая рефлексия, самоисправления, лексикон, фонетика, морфология.

Исследуя проблему исторического появления языковой рефлексии, О.А. Донских пишет: «Рефлексия по поводу языка занимает особое место в силу специфики своего объекта, так как язык, являясь знаковым образованием, не может подвергаться рефлексии до того, как он получит, наряду с устной, иную форму своего существования. Не случайно мифологическое сознание отождествляет язык либо с органом, его производящим, либо с предметным его содержанием. В первом случае язык оказывается в одном ряду со слухом, зрением и т.п. Насколько далеко простирается это отождествление, видно хотя бы из того, что египтяне «были уверены, что речь производится непосредственно языком и для того, чтобы научиться другому языку, следует просто изменить положение языка во рту, "перевернуть" его". Во втором случае язык сливается с обозначаемым им миром предметов. Отсюда, собственно, и вырастает убеждение в

¹²Работа поддержана Российским научным фондом, грант 14-18-03668, «Механизмы усвоения русского языка и становление коммуникативной компетенции на ранних этапах развития ребенка».

физическом единстве имени и референта, доходящее до того, что вместо лекарства врач мог давать разведенный в воде пепел сожженного предмета, на котором предварительно писалось название этого лекарства» (<http://www.psyoffice.ru/9/refkult/txt02.html>).

Это интересное рассуждение, однако, противоречит фактам речевого онтогенеза. Письменная речь, безусловно, способствует развитию рефлексии, но не является единственно возможной формой, внутри которой она возникает: по мере «взросления» человечества у говорящих выработалась возможность наблюдать и за устной формой языка, отмечаемая уже у детей раннего возраста.

В статье «К языковедческой проблематике сознания и бессознательности» Р. Якобсон, ссылаясь на работу А. Н. Гвоздева «Как дети дошкольного возраста наблюдают явления языка», пишет о настойчивой «рефлексии над речью у детей», о том, что «первичное усвоение ребенком языка обеспечивается параллельным развитием метаязыковой функции, позволяющей размежевывать приобретаемые словесные знаки и уяснить себе их семантическую применимость» [Якобсон 1996: 21]. Языковая рефлексия проявляется в толковании значений слов детьми, в вопросах ребенка о значении слов, в критике и коррекции речи окружающих, выражающейся в появлении сознательных собственных этимологий слов, осознании значения суффиксов, осмысления грамматического рода существительных, выделения в слове отдельных звуков и др. Проявлениями метаязыкового сознания говорящих Н. Б. Мечковская рассматривает «текущий нормативно-прагматический самоконтроль говорящего над тем, соответствует ли порождаемое высказывание иллюзии и замыслу, речевой узуальности, а также задачам действительности высказывания». При этом метаязыковое сознание проявляется в автокоррекции, самоперебивах, заменах и добавлениях; метаязыковом комментировании (характеристиках, оценках) говорящим порождаемого высказывания с помощью узуальных лексико-фразеологических средств [Мечковская 2015].

Р. Якобсон пишет о том, что маленькие дети нередко обнаруживают удивительную память на изживаемые или вовсе изжитые стадии собственного языкового опыта. Это проявляется в

оценке ребенком собственной речи.

Вот примеры из дневника Лизы Е.

2,6,2 *Телефон. Ты говоришь не "телесан"*.

2,11,27 О себе: *Когда ты была маленькая, ты "индайка" говорила* (действительно, говорила "индайка" вместо "ведерко").

3,0,26 *Я прыгнула. "Я" – это я правильно сказала*.

Языковая рефлексия проявляется также в исправлении ребенком речи взрослых:

3,2,11 Читаю *Трех медведей". Произнесла "по лёсу" – Лиза сразу меня исправила: *пó лесу*.

3,3,20 - Свинки любят капусту. – *Хрюши, а не свинки. Свинка – плохое слово*.

Однако еще раньше, чем оценка собственной речи и речи взрослых, в речи детей появляются другие проявления языковой рефлексии – самоисправления – первый из показателей осознанного отношения ребенка к речи.

В статье анализируются и классифицируются самоисправления в речи детей. Основным материалом исследования были систематические дневниковые записи речи Лизы Е. 1996 года рождения (о материале исследования см.: [Елисеева 2014], а для сопоставления анализировались родительские дневники из Фонда данных детской речи [От двух до трех 1998; Дети о языке 2001].

В других дневниках родителей самоисправления отмечаются также у двухлетних детей, а в дальнейшем встречаются на протяжении всего дошкольного детства, а также в младшем школьном возрасте. Это явление свидетельствует о развитии у ребенка языкового чутья, «самостоятельности, обнаруживаемой им при постижении родного языка» [Дети о языке 2001: 11]. Речевые самоисправления являются критерием усвоения ребенком определенных языковых явлений. Анализ того, какие языковые явления не исправляются ребенком самостоятельно и даже не имитируются вслед за взрослым, показывает, что ребенок игнорирует: 1) языковые факты, еще недоступные ему психологиче-

ски и когнитивно¹³; 2) языковые факты, в данный момент активно осваиваемые ребенком и вызывающие появление множества ошибок (речевых инноваций).

Самоисправления – детские исправления собственной речи, возникающие вследствие сопоставления своего высказывания с языковой нормой, обусловленные либо собственной языковой рефлексией ребенка, либо привлечением внимания ребенка к языку взрослым. Это первое проявление метаязыковой деятельности ребенка, которую С.Н. Цейтлин определяет как любую деятельность, с разной степенью осознания, направленную непосредственно на языковой код, на язык как объект изучения: существует целая сеть явлений метаязыкового порядка – от скрытого осознания языковых фактов до развернутых рассуждений ребенка о языке [Цейтлин 2000].

Отдельные замечания о самоисправлениях можно найти у разных авторов. У Р. Якобсона в уже упомянутой статье есть цитата из статьи А. Н. Гвоздева, свидетельствующая о «сознательном переводе новосозданной лексической единицы на язык ходовых словосочетаний» («Печка прорешетела» – Отец: «Что?» – «Решетом стала она».) Р. Якобсона интересовала языковая рефлексия в связи с проблемой соотношения сознательного и бессознательного: «Активная роль метаязыковой функции, хотя и с немалыми переменами, остается в силе на всю нашу жизнь, сохраняя за всей нашей речевой деятельностью неустанные колебания между бессознательностью и сознанием» [Якобсон 1996]¹⁴. Разграничение разных степеней осознанности рече-

¹³ Пример: 6,6, 21 Вешает кукольную одежду на игрушечную вешалку. *Тут три одежды*. Я исправила, объяснила, но Лиза, кажется, не поняла.

¹⁴ Приведу один пример из речи ребенка, свидетельствующий о колебании между бессознательным и сознательным. В 3,3,25 в дневнике Лизы Е. отмечено окказиональное словосочетание *стадо дырок* – сказала так, зашивая колготки с большим количеством дырок. Мать не исправляла. Спустя неделю Лиза произнесла *стадо белок*. Еще через день – в 3,4,4 – Лиза опять говорит *стадо дырок*. На этот раз мать спросила, почему она так говорит, и сказала, что бывает стадо животных. Ребенок прокомментировал: *Стадо коров бывает. А дырок не

вого поведения – собственного и других – затрагивается в работах А.Н. Леонтьева, Е. Кларк, Д. Слобина, Т. Тульviste и др. О «нормативном чувстве правила», которое обнаруживает ребенок по мере развития, пишет Д. Слобин, отмечая, что к 3 годам ребенок прерывает свою речь и сам поправляет ошибки: «По мере развития ребенок обнаруживает нормативное чувство правила, а именно он научается определять, является ли его высказывание правильным относительно некоторого языкового стандарта. Это как раз то, что лингвисты называют «чувством грамматичности» [Слобин, Грин 1976:104].

Amy M. Wetherby, D.G. Alexander, B.M. Prizant под самоисправлениями понимают способность ребенка к устранению собственных коммуникативных неудач в общении со взрослым с целью достижения коммуникативных целей и намерений [Amy M. Wetherby и др. 1988: 136]. Время появления таких «коммуникативных» самоисправлений совпадает с моментом возникновения коммуникативных намерений ребенка (приблизительно с 9 месяцев). Однако собственно языковые самоисправления, обусловленные языковой рефлексией, появляются позже – около 2 лет.

Можно выделить две основные причины их возникновения в речи ребенка:

1. Прагматическая: стремление к пониманию (ребенок исправляет, если взрослый не понял сказанное¹⁵);
2. Стремление к языковой норме, возникающее без видимых поводов, встречающееся и в эгоцентрической речи, но спровоцированное инпутом: 1) в речи взрослых представлена языковая норма; 2) взрослые время от времени реагируют на

бывает. Это шутка такая*. Однако быть уверенным в том, что эта метафора была употреблена сознательно, что это действительно шутка – нельзя: возможно, в тот момент, когда мать заговорила о "стаде", она заставила ребенка задуматься.

¹⁵ Такой спонтанный способ исправления речи ребенка, когда из-за плохой фонетики взрослые не понимают сказанное и поэтому переспрашивают, в дальнейшем может использоваться ими как "методический" прием – имитация непонимания);

неправильности детской речи, корректируя ее, исправляя и тем самым привлекая внимание ребенка к языковой действительности.

Исправления – различные реакции взрослого на ненормативную речевую продукцию ребенка с целью устранения ошибок и овладения нормой. Желая привлечь внимание ребенка к окказиональному варианту, мысленно сопоставить его с нормой и исправить ошибку, взрослый использует различные тактики, учитывая которые можно классифицировать исправления взрослым речи ребенка следующим образом:

I. Прямые исправления – произнесение взрослым нормативного варианта: «А говори...»; «Не..., а ...»!!.

II. Косвенные исправления – различные реакции взрослого на ошибки ребенка без произнесения нормативного образца:

а) переспросы, вопросы как результат непонимания или изображения непонимания взрослым («Как ты сказал? Что-что? Разве это?...»); б) осуждение речи ребенка как ненормативной («Неправильно ты говоришь», «А правильно сказать...» «Как следует скажи», «Это не...», «Нет такого слова»; смех); в) ироническая имитация взрослым ошибки ребенка; г) сопоставление детской ошибки с такой же или похожей ошибкой другого ребенка; д) предложение ребенку исправиться через аналогичную словообразовательную (формообразовательную) модель.

Например:

Мы праздновали 18-летие старшего брата. Лиза, рассказывая о чем-то, употребила форму «разбуждать». Я вспомнила, как говорил Алеша в 6 лет бабушке: «Ты с утра такая яростная, что лучше тебя не разбуждать». Он на это отреагировал примерно так: «Любой человек яростный, когда его утром будят». Лиза молча слушала (6,5,16).

**Лисенки*. Не могла исправить сама по моей просьбе, только через предложенную параллель: цыпленок – ... (вспомнила сама "цыплята", а затем сказала "лисята") (6,2,10).*

Нередко взрослый использует обе тактики: сначала косвенное исправление, а затем, в случае отсутствия желаемого эффекта, прямое. Эффективность исправлений – процент положительных реакций ребенка на исправления взрослым его речи (под-

робнее об этом см.: Елисеева 2009).

Основания **классификации** детских самоисправлений могут быть различны. Мы выделили три разновидности детских самоисправлений по инициатору исправления, три разновидности – по соотношению с языковой нормой и пять – по языковому объекту, подвергнутому детской рефлексии.

Рассмотрим отдельно эти типы.

I. По инициатору самоисправлений:

а) ПС – прямые самоисправления (возникающие без воздействия извне);

б) КС1 – косвенные самоисправления 1 – инициированные косвенными исправлениями взрослого;

в) КС 2 – косвенные самоисправления 2 – инициированные прямыми исправлениями взрослого.

Заметим, что «самыми настоящими» являются прямые самоисправления, однако косвенные самоисправления также немаловажны и способствуют развитию чувства языка у ребенка.

II. По отношению детских самоисправлений к языковой норме:

а) замена ненормативного языкового факта нормативным;
б) замена нормативного языкового факта ненормативным – «самоисправления наоборот»; в) замена окказионального окказиональным.

III. По объекту самоисправления: фонетические, лексические, словообразовательные, морфологические, синтаксические.

Приведем примеры прямых самоисправлений из речи детей раннего возраста.

Из дневника Ани С.

2,0,5 **Мама, Аня... я упала!* Начало употребления местоимения "я".*

2,1,3 *Увидела в книжке на картинке зонтик, просит у меня: *Дай зонтик моей... мою*.*

2,01,17 *"А где твоё колечко?" Аня: *Надо пощипать... искать*.*

2,1,30 *Рассматривает фотографии: *Видишь, Аня лысый... лысая.*

Из дневника Димы С.

2,5,8: *Радует то, что он сам без моих подсказок, пы-*

тается себя исправить. Изменяет слова до тех пор пока не найдет нужное или правильное, хотя бы по его мнению, или же заменяет другим словом, что тоже очень интересно. *С мой... с миля.. со мой ну поговори*.

2,7,8 Просит меня посмеяться: «Мама, смеись». Я отвечаю, что мне не смешно. Дима продолжает: «Смешни, мама, смешни... улыбайся, мама!»

Из дневника Виталика С.

2,10,18 Зашли в автобус, Виталик сел и просит: *Мама, сиди*. Но тут же исправил: *Сядь*.

Из дневника Аси П.

2,7: *Два копейки ... две*.

В дневнике Ани С. мама довольно часто отмечает случаи, когда речь Ани исправляется взрослыми.

2,5,2 Аня, увидев, как варятся сосиски, воскликнула: *Как они жарятся!*. Она уже давно допускает эту неточность в употреблении слова "жарить", хотя каждый раз её поправляют.)

Из дневника Виталика С.:

Стал говорить "пажяй машинька" о грузовых машинах. Мы его всегда исправляем и объясняем, что это грузовая машина".

В дневнике Лизы Е.¹⁶ неоднократно отмечены факты исправлений речи ребенка. Перечисленные ниже реакции на исправления предшествуют появлению самоисправлений, а в дальнейшем их сопровождают:

- имитация нормативного речевого образца.

1,9,24 *Сядь!* – залезла в коляску. Я исправляю: – Села. – *Сия!* – и потом сама употребляет правильную форму.

Ребенок обращает внимание на интонацию, с помощью которой взрослый выделяет нормативный вариант:

3,3,10 Здоровается утром с игрушками и другими предметами: *Лампа, добрый утро!* Я исправляю, подчеркивая интонацией окончание прилагательного: – Доброе утро. – *Почему ты так скрипно сказала? – Потому что надо говорить "доб-

¹⁶ Далее приведены примеры только из дневника Лизы Е. Примеры из речи других детей см.: [Дети о языке 2001: 17-28]; [Наумова 2000].

рое", а ты сказала "добрый". Лиза повторяет правильно.

- Самостоятельное употребление нормативного варианта в ответ на вопросы взрослого.

1,6,0. В течение дня часто произносила *на* в значении "дай". Я каждый раз исправляю, и она послушно говорит *дай*. Только что стала, хныча, опять просить *на* (хотела, чтобы я писала буквы на бумаге; при этом протягивала мне фломастер; но было настолько очевидно, что дело не в том, чтобы я взяла фломастер, а в том, чтобы я писала, что я, не задумавшись, возразила: "Нет, как надо сказать?" – и она сама вспомнила *дай*.

- Внешнее игнорирование, но в дальнейшем правильное спонтанное употребление.

1,9,15 *Капает* – льётся вода из рукомойника. Сначала Лиза сказала *копает*. Я исправила – спустя несколько часов Лиза сказала правильно, когда мыла руки, а позже – о пролившемся молоке.

2,1,21 *Помнишь, глотала Лизочка ванночку?* – вчера наглоталась воды в ванночке. Я исправила, позже Лиза сказала: *Проглотила водичку вчера*.

- Отсутствие реакции, «упорство» в совершении ошибки.

1,10,28 Увидела Алешу, чистящего зубы. В руках он держит чашку со щеткой. *Гистит* – Что? – *Тяситьку* – чашечку. Так сказала дважды, несмотря на наши исправления и напоминания о том, что он чистит зубы.

Первый случай самоисправления в дневнике Лизы – это исправление случая смешения паронимов, но в дальнейшем языковая рефлексия касается различных языковых уровней. Ребенок исправляет свои речевые ошибки в области фонетики, лексики, морфологии, изредка – словообразования.

Неправильное звукопроизношение исправляется ребенком довольно редко из-за неумения артикулировать слово правильно; здесь велик разрыв между знанием нормы и умением эту норму использовать. Исправления появляются тогда, когда становятся «технически» возможными:

2,9,1 *Сизиньяка*/*свизиньяка вадитька* (свеженькая) – т.е. новая вода, налитая в таз. Исправила свое произношение

сама после того, как я не поняла, что она сказала.

3,3,20: *Рисует. *Ка-я-бок. Л. Ка-ла-бок*.*

3,3,27 **Сиять Бамбуя съямай титыи стуя. Надо "слоمال" говорить. Силать Бамбула сломал титыле стула*.*

Количество случаев исправления **ударения** увеличивается после 3 лет.

3,1,24 **Ваду́ вкъютить... Воду вкъютить*. То же – через 2 месяца.*

3,2,18 **Я хочу поплясать (ударение на Я)... Попляса́ть. Я же веселая девочка*.*

3,2,21: **ногу́... но́гу*;*

3,3,4 *Всё, протерла́... протёрла.*

3,3,20 **Прыгнуло молочко и разли́лось у меня... разлило́сь.*

Словообразовательные инновации исправляются только после вопроса взрослого:

2,10,3 **Сейчас палочку я найду для спанья...* – Для чего? – *Нет, она будет спать у меня, палочка*.*

3,4,2 **Витаминку без кислоти. – Какую? – Которая не кислая*.*

Первое **морфологическое** самоисправление было связано с использованием императива вместо инфинитива.

При **глагольных** самоисправлениях ликвидируются следующие ошибки:

– устранение супплетивизма:

2,6 *Несколько раз встречалось "ложить", хотя у нас никто так не говорит. *Надо сюда язить*.*

3,1,22: *Чистит мандарин. *Я сюда икурки ложу... Кладу. Ты скажи: кладу*. После этого ошибка исчезла.*

– Исправления в области глагольного вида и времени:

2,10,18 **И буду съесть... Есть*.*

3,0 *Просит не застегивать пуговицу на фартуке. *Не надо застёгивать !..Застегнуть не надо*.*

3,1,8 *Уже 11 вечера, Лиза не ложится, говорит, что будет раскрашивать Кешу (попугая). Я говорю, что сейчас ее раскрашу. *Ты будешь взять кисточку и меня раскрашивать? – Да. – *Ты возьмёшь кисточку и меня раскрасишь*.*

5,9, 13 **Бельчата улягиваются... Улягиваются... Ложатся*.*

6,3,19 *Играет в белку, вспоминает "Бемби", которого мы сейчас читаем. *А белки тоже покидывают своих детенышей?* – ??? – *Тогда уходят к отцам?** (замена синонимической конструкцией).

7,4,21 **Очистивали аквариум... Очищали аквариум*.*

– Ненормативное конструирование основы глагола.

Ошибки этого типа появились среди первых инноваций в 1,10, и поначалу ребенок даже не имитировал нормативный вариант. Например, сначала было *сосёт*, после 1,10,15 *сосает* – и игнорирование моих поправок, с 1,11,9 – то "сосает", то "сосёт", но даже в 2,8,26: "сосает". Также в 2,8,22 – часто говорила *поискаем*, *поискаю*, хотя я исправляла и она повторяла правильно. Но к 3 годам ошибки у непродуктивных глаголов такого типа исчезают.

2,10,29 **Вот тряпочка! А я искаю. Ищу я! Ищу! Ищу! Ищу!**

2,11,26? **Я машину взя... возьму*.*

3,0,2: **Всех я возьму кукол. Куклол я взяму*.* – *Нет, ты же правильно сказала! – *Возьму*.*

- Неверный выбор формообразующего суффикса:

3,3,14 **Вот печенье тебе недоетое* – Недоетое? – *Недоеденное**

3,4,5 *Ест капусту: *Как она капусту грызёт. Потому что она очень любит грызти. Грызть*.*

Внутри субстантивных самоисправлений можно выделить следующие типы.

– Изменение рода существительных:

- «перевод» существительных из мужского рода в женский:

2,11,8 *"Стирает". *Отмылась одна носочка*.* – *Что отмылось? – *Одна... Один носочек*.*

2,11,11 **Дай какую-то маленькую листочку... листочек*.*

2,11,19 **Одна цветотька... Один цвитотик*.*

- Устранение среднего рода (появляются только к 3,3, поскольку именно к этому возрасту ребенок начинает употреблять правильно существительные среднего рода):

3,4,4 *Намыливает руки: *Это у меня такая старая мыла...**

Такое*

– Смешение падежных окончаний:

2,11,26 *сложила все игрушки в коробку около стиральной машины. *На бееге...На беегу* (предл. п. ед. ч.)*

3,0,15 *Рассматривает детский атлас мира. *А как этих людей зовут?** Я говорю, что она неправильно спрашивает. – **Человеков¹⁷**. – *Опять неправильно. – *Как этих людей зовут?**

*Читаю книгу потешек. Лиза просит: *Давай про ершов прочитаем*. – Про кого? – *Про ершов. Вот* – А как правильно сказать? – *Про ершей* (род. п. множ.ч.)*

3,4,5 **У меня таких длинных ушах нет?** – *Усых? Что это? (я сделала вид, что не поняла). – *Усы... Длинных ушей**. К исправлению шла через форму им. падежа (замена флексией предл. п. множ. ч. флексии род. множ.):

Хотя **местоимения** появились около 2 лет, ошибки в их употреблении встречались почти до 3,3: Лиза говорила о себе ты, о других – я. Первое самоисправление (прямое) в этой области встретилось в 2,6:

**Мозаику ты положила. Я положила!*

3,1,11 **Опять не на ту ты надеваешь**. – *Разве я надеваю? – *Это Лиза надевает. Я надеваю**.

3,2,21 **Я тебе делаю ванну... Я мне делаю ванну* (т.е. себе).*

Лексические самоисправления разнообразны:

– смешение слов одной тематической группы, что в раннем возрасте не всегда легко отличить от сверхгенерализации:

2,5,15 *Живот у куклы опять назвала спинкой, после моего вопроса "Разве это спинка?" исправилась.*

2,6,6 *На картинках: иголки назвала спичками, спутник – лампой, индюка гусем (потом сама исправила: *индюк*).*

3,3, 20 **Это дядя на скрипочке... Нет, не на скрипочке – на гитаре играет. Как брат**.

– Смешение паронимов:

2,0,17 **Когда папа вскрывает зонтик, ты под зонтиком*

¹⁷ Устранение супплетивизма.

*идёшь. Когда папа открывает зонтик...**

3,4,2 **Моя собачка в какую-то канарейку превратила*. – Кого она превратила? – *Я превратила в канарейку ее*.*

– Расширение значения слова:

3,3,20: **Надо было сахаром посолить... Сахаром не посластила*.*

3,4,3 *Спрашивает о плавнике надувной рыбки: *А почему другой лапоть потерялся у этой рыбки?* – Это не лапоть. – *А где другой крыло?**

– Выбор более подходящего по смыслу слова:

2,5,2 **Там мама на компьютере играет. Не играет, работает*.*

3, 3, 20 *Просит отклеить наклейку с медведицей и медвежатами от банки с медом: *Отойвай... Отойви. Откъей*.*

3,4,2 **Это созрелое чего-то... испорченное. (О пятнышке на яблоке).*

Следует особо отметить «самоисправления наоборот» – употребление в одном предложении поочередно нормативной, а затем ненормативной формы. Подобные ошибки свидетельствуют о том, что в сознании ребенка две формы – узуальная и окказиональная – в течение какого-то времени сосуществуют:

3,2,24 **Это их друзья. Это их други*.*

3,3, 20 **У меня горячий суп. Видишь, какой пар идет. Дым идет, как из трубы*.*

Исследование показало, что ПС появляются в 2 года, и количество их до 4 лет неуклонно растет, пик приходится на период 3 – 4, а затем их количество уменьшается. Интересно, что от 3 до 4 лет в речи ребенка ПС больше, чем КС, хотя взрослый активно корректирует речь ребенка.

В речи взрослого, обращенной к ребенку раннего возраста (от 2 до 3) большое количество прямых исправлений, причем ребенок реагирует на них в 79,2% случаев. Появляются и первые косвенные – интересно, что они сразу же обнаруживают свою эффективность. В дальнейшем (ребенку от 3 до 4) количество прямых исправлений незначительно снижается, но они становятся менее эффективными: ребенок реагирует на них в 63,6% случаев. Вероятно, чувствуя убывание эффективности прямых

исправлений, взрослый постепенно отказывается от них: по мере взросления ребенка (от 4 до 5) их количество снижается более чем в 2 раза (эффективность - 40%), а в период от 5 до 6 взрослый перестает исправлять ребенка напрямую. После 5 в речи ребенка возникает новый тип вопросов: ощущая неправильность своего варианта, ребенок спрашивает взрослого: «Как мне сказать?» На этом этапе тактика косвенного исправления взрослым детских речевых ошибок, не только помогающая ребенку успешно продвигаться к овладению языковой нормой, но и способствующая развитию языковой рефлексии, наиболее эффективна. После 6 лет взрослый вновь возвращается к прямым исправлениям (почти равное количество с косвенными), хотя прямые исправления иногда сопровождаются комментариями взрослого, объясняющими ребенку логику и причины исправления.

К 7 годам ребенок чувствует себя полноценным носителем языка, имеющим право не исправлять свои ошибки: в 6,9 ребенок отказывается от исправления взрослого ссылкой на героя книги С.Хопп, который говорит: «Это и есть свобода слова: говорить как хочешь». Это возможно именно потому, что у ребенка не только развивается «нормативное чувство правила» [Слобин 1976: 104], но и ощущение владения языком.

И взрослым, и ребенком исправляются ошибки в области лексики, морфологии, фонетики, словообразования и синтаксиса. На всех возрастных этапах внимание и взрослого, и ребенка направлено в основном на морфологию [Елисеева, Наумова 2004].

По мере взросления ребенка некоторые типы самоисправлений исчезают, т.к. ребенком усваиваются определенные языковые явления (после 3,3 исчезают ошибки на смешение личных местоимений Я и ТЫ), а некоторые, наоборот, появляются (после 4 ребенок самостоятельно исправляет смешение антонимических временных наречий, после 5 пытается исправить конструирование деепричастия). Таким образом, речевые самоисправления могут рассматриваться как критерий перехода ребенка к новому этапу освоения того или иного языкового явления.

ЛИТЕРАТУРА

Дети о языке / Сост. С.Н. Цейтлин, М.Б. Елисеева, Т.В. Кузьмина – СПб., 2001.

Донских О.А. Рефлексия над языком в историческом контексте <http://www.psyoffice.ru/9/refkult/txt02.html>). Дата обращения: 18.09.2015.

Елисеева М.Б. Самоисправления в детской речи как проявление языковой рефлексии ребенка в возрасте 2-3 лет// Материалы XXIX межвуз. науч.-метод. конф. преподавателей и аспирантов. Вып. 14. Секция общего языкознания. Ч.2. –СПб., 2000. С.36-39.

Елисеева М.Б. Становление индивидуальной языковой системы ребенка: ранние этапы. – М., 2014.

Елисеева М.Б. Эффективность прямых и косвенных исправлений взрослым речи ребенка// Материалы XXXIX Международной филологической конференции. Секция «Психолингвистика». – СПб., 2010. С. 21-23.

Елисеева М.Б., Наумова О.С. Языковые самоисправления ребенка и исправления взрослым речи ребенка // Детская речь как предмет лингвистического исследования. Материалы международного науч. конф. – СПб., 2004. С. 96–100.

Мечковская Н.Б. Грамматические процедуральные знания: различия в степени трудности их усвоения в онтогенезе при обучении немецкому языку как иностранному // Проблемы двуязычия. Рукопись. 2015.

Наумова О. С. Языковые самоисправления ребенка и исправления взрослым речи ребенка. Магистерская диссертация. СПб., 2000

От двух до трех. Дневниковые записи / Сост. С.Н. Цейтлин, М.Б. Елисеева. – СПб., 1998.

Слобин Д. Языковое развитие ребенка //Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика. – М., 1976.

Цейтлин С.Н. Язык и ребенок. – М., 2000.

Якобсон Р.О. К языковедческой проблематике сознания и бессознательности // Язык и бессознательное. – М., 1996.

Amy M. Wetherby, D.G. Alexander, B.M. Prizant. The Ontogeny and Role of Repair Strategies // Communication and Language Intervention Series: Vol.7. Transitions in Prelinguistic Communication.1998. A.M.Wetherby, S.F.Warren, J.Reichle, eds. Paul H. Brookes Publishing Company. Baltimore. С.135-158.

©Елисеева М.Б., 2015

С.А. ЕРЁМИНА

*(Уральский государственный педагогический университет,
г. Екатеринбург, Россия)*

УДК 37.016:811.133.1

ББК Ш147.11-9

ОБРАЗ УЧЕНОГО В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА МИШЕЛЯ ДЕ МОНТЕНЯ Г. БОРДО

Аннотация: В статье рассматривается лексическая репрезентация стереотипа «ученый» в наивной языковой картине мира французских студентов. Исследование отмечает механизмы формирования и хранения стереотипов в сознании человека, а также проблемы, связанные с их реализацией в межкультурном общении. В статье предпринята попытка классифицировать ассоциативные предпочтения при выборе характеристики образа ученого и выявить национальный компонент в языковом стереотипе.

Ключевые слова: социальный стереотип, механизмы стереотипизации, ученый, картина мира микросоциума, французский язык.

Научная картина мира формируется сообразно развитию науки. С пополнением знаний расширяется и языковой арсенал объектов, связанных с наукой и ученым, как главным представителем сферы научного знания. В наивном же языковом сознании объект «ученый» по-прежнему остается фрагментарным и описываемым согласно культурным и научным традициям, сформированным в рамках определенной нации.

Последнее десятилетие неизменным остается интерес лингвистов к исследованию образа языковой личности и выявлению специфических черт языковой личности. Особенно актуальными результаты исследования становятся при межкультурных контактах. Языковая личность – объект сложный и многоуровневый, особенно языковая личность ученого (об этом пишет Ю.Н. Караулов) [Караулов 2004], специфические черты языковой личности связаны со сферой деятельности или профессии (см. [Крысин 2001]). Процесс межкультурной коммуникации предполагает знакомство также с национальными особенностями

ми проявления языковой личности. Знание этнического, социального и психологического образа собеседника способствует бесконфликтному общению, а проявлять толерантность в отношении личности помогает знание этнического, социального или психологического стереотипа, который складывается в том или ином социуме о представителях другой этнической и социальной группы.

Этнические и социальные стереотипы являются предметом исследования многих ведущих ученых [Бартминьский 2005, Маслова 2001] и др. С.Н. Тер-Минасова определяет стереотип с опорой на Краткий политический словарь, как «схематический, стандартизированный образ или представление о социальном явлении или объекте, обычно эмоционально окрашенный и обладающий устойчивостью. Выражает привычное отношение человека к какому-либо явлению, сложившееся под влиянием социальных условий и предшествующего опыта» [Тер-Минасова 2008: 43].

Цель данного исследования – представить комплекс языковых средств экспликации стереотипа *ученый* в наивном языковом сознании французских студентов. Предметом исследования являются языковые средства экспликации стереотипа *ученый*.

Понятие «стереотипа» исследовалось в работах социологов, этнографов, психологов, этнопсихолингвистов и лингвистов. Специалисты выделяют в стереотипе те характеристики, которые отражают его роль в отдельных сферах жизнедеятельности. В связи с этим речь идет о социальных и этнических стереотипах и, соответственно, классификации этих типов. Дэвид Мацумото дает наиболее общее определение стереотипу. «Стереотипы – это наши обобщенные представления о группах людей, в частности об их основополагающих психологических характеристиках или чертах личности» [Мацумото 2004].

Стереотипы, существующие в сознании представителей той или иной культуры, в широком и узком смысле, несут в себе потенциал изучения предсказуемого поведения людей, регулируемого некими скрытыми системами. Являясь результатом интерпретации действительности в рамках познавательной модели, он позволяет выявить социальные и психологические осно-

вы жизни людей.

В когнитивной лингвистике и этнолингвистике термин стереотип относится к содержательной стороне языка и культуры, т.е. понимается как ментальный стереотип, и коррелирует с наивной картиной мира. При соотнесении стереотипа с наивной картиной мира соответствие между представлением и реальными свойствами объекта картины мира, а также мотивированность этого представления не являются обязательной составляющей возникновения и функционирования стереотипа.

Стереотипы могут создаваться и увековечиваться за счет коммуникативной передачи вербальных «ярлыков» из поколения в поколение, без фактического взаимодействия с людьми, являющимися объектом стереотипа. Стереотипы могут создаваться и подкрепляться телевидением, кино, журналами другими СМИ. Стереотипы могут формироваться через ограниченные контакты с членами объекта. Иногда стереотип оказывается продуктом собственного наблюдения за объектом.

В исследованиях последних лет отмечается, что в механизм формирования стереотипов включаются многие когнитивные процессы, в том числе каузальная дистрибуция, т.е. объяснение человеком причин своего и чужого поведения.

В.С. Агеев подчеркивает, что необходимо четкое различие между социальными стереотипами как социальным явлением и стереотипизацией как психологическим процессом. В социальной психологии последних десятилетий стереотипизация стала рассматриваться как рациональная форма познания, как частный случай более универсального процесса категоризации. Стереотипы – почти неизбежное последствие категоризации. Создавая социальные категории, мы фокусируемся на характеристиках, благодаря которым люди, принадлежащие к этой категории, похожи друг на друга и отличаются от других людей [Агеев 1990: 134–158]. Е. В. Дзюба отмечает следующие особенности интеллекта, (от себя добавим – как явления, присущего ученому) «существенным признаком категоризации интеллекта в психологической картине мира является способность / неспособность индивидуума выполнять ментальные процедуры разного рода (решать интеллектуальные задачи в широком смысле: от акаде-

мических до практических, жизненных» [Дзюба 2015: 104].

Сложное взаимодействие внешних факторов с нашими собственными культурными и психологическими процессами делают стереотипы интересными для исследования.

Явление стереотипа относится к сфере междисциплинарных исследований, так как особенности формирования и функционирования стереотипов служат основой для их подразделения на классовые, идеологические, мировоззренческие, психологические, индивидуальные, массовые и др. Одним из проявлений этих разновидностей является стереотип *ученого*, по нашему мнению, социально и национально маркированный.

Национальная культурная картина мира обуславливается историческим развитием общества, образом жизни народа и спецификой его общественного сознания. Язык, отражая реальность сквозь призму национальной культуры, формирует и специфическую языковую картину мира. Очевидно, что язык вербализует национальную картину мира фрагментарно, закрепляя в системе наиболее важные, значимые для данного социума элементы. Язык может отражать архаические признаки предмета, указывая тем самым на процессы познания, которые происходят в данном социуме. Реально в концептуальной картине мира предмет содержит более глубокую и широкую наполняемость и отличается от закрепленного в языке. Восстановить полноту объема содержания и своеобразие того или иного концепта помогает стереотип, который, имея познавательную ценность, представляет собой обыденную теорию предмета. Стереотипы являются, по мнению Е. Бартминьского, элементами языковой картины мира. Языково-культурная модель мира, отмечает он, это интерпретация действительности. Языковая картина мира строится с определенной точки зрения, которая поддается реконструкции на основе анализа языковых данных с употреблением понятия познавательной модели [Бартминьский 2005: 188].

Полный смысловой объем понятия может быть выявлен на основании трех типов данных: системы языка (словарных дефинициях), анкетных материалов и высказываний, функционирующих в конкретных актах речи (поговорах и пословицах).

Одним из ключевых понятий национальной картины мира

является понятие «ученый». Анализ словарных дефиниций, экспериментальных материалов, пословиц и поговорок позволяет установить специфические черты данной языковой единицы, формирующейся в рамках национальной картины мира.

Какова же наполняемость понятия «*ученый*»? Какой его образ функционирует в языке, является общественно закрепленным, проявляется как элемент «общего знания» в культуре и кодифицирован в языке?

Изучение фрагмента языковой картины мира как картины мира, опосредованной языковыми знаками и выявление реального значения слова *ученый* проводилось по методике, предложенной З.Д. Поповой и И.А. Стерниным [Язык и национальное сознание 2002: 286] и Ежи Бартминьским [Бартминьский 2005: 188].

Национально обозначенные стереотипы являются инструментами передачи от поколения к поколению социального и нравственного опыта этноса, включая правила поведения, обычаи, ритуалы, нормы и ценности. Система стереотипов отражает определенный образ жизни индивида, механизмы действий, базирующиеся на том, как жили и поступали предки. Большинство философских и этносоциологических подходов к проблеме стереотипов исходят из того, что в основе их формирования лежат системы этнических представлений. Этнические представления, возникающие на базе традиционных суждений, бытующих в общественном сознании этноса, являются продуктом социокультурной среды. Как наиболее устойчивые, обобщенные и эмоционально насыщенные образы-представления этнических групп этнические стереотипы складываются в практике межэтнических отношений, выступая одним из регуляторов межэтнического восприятия и поведения.

Национальные стереотипы в определенной степени категоричны, они делят мир на две противоположные категории: знакомое и незнакомое. При этом знакомое воспринимается как нечто положительное, незнакомое – как враждебное и потому негативное. Таким образом, стереотип содержит в себе как положительный, так и отрицательный оценочный компонент.

Стереотипы чаще формируются не на основе личного опыта, а усваиваются в той этнической группе, к которой принадлежит

человек. При этом в большинстве случаев не подвергается обсуждению степень его соответствия истине, так как стереотип является отражением оценки явления этносом, и человек, в стремлении соответствовать установкам группы, строит стратегию своего поведения, исходя из той оценки, которую дает явлению общность.

Исходя из вышеперечисленных характеристик, стереотипы можно рассматривать как представления, сформированные в этническом самосознании, схематично и выразительно передающие образ того или иного явления и определяющие его место в иерархии ценностей, присущей данной этнической группе.

Стереотипный образ включает в себя лишь наиболее яркие, экзотичные и непривычные черты, которые удалось выделить при знакомстве с явлением. Это порождает упрощенные схемы, помогающие индивиду ориентироваться в социальном пространстве, идентифицировать себя с этнической общностью и установить определенные взаимоотношения с иными национальными и социальными группами.

Каждый язык по-своему членит мир, имеет свой способ его концептуализации. Каждая нация обладает собственными представлениями об окружающем мире, о представителях другой культуры. Таким образом, в обществе складываются определенные стереотипы – как относительно поведения и традиций в пределах своего культурного пространства, так и относительно представителей другого языкового и культурного пространства. Стереотипы детерминированы культурой, так как представления человека о мире формируются под влиянием культурного окружения, в котором он живет.

В связи с этим интересным представляется рассмотреть стереотип ученого, как личности интернациональной, маргинальной и относящейся к той сфере человеческой деятельности, которая предполагает постоянный межкультурный и межэтнический контакт и взаимодействие.

Для выяснения позиций современного человека по отношению к образу **ученого** и выявления константных языковых стереотипов был проведен направленный ассоциативный эксперимент среди студентов университета Мишеля де Монтеня города

Бордо, Франция, направленный на определение образа учёного, который содержится в наивном языковом сознании студентов славянского отделения данного вуза. Эксперимент содержал следующие вопросы:

Quelle image avez-vous lors de la lecture ou la récitation du mot "SAVANT"? Écrivez cinq mots ou expressions qui caractérisent cette personne. Écrivez les premiers mots qui vous viennent à l'esprit, employez la langue que vous préférez.

Какой образ возникает у Вас при чтении или произнесении слова "УЧЁНЫЙ"? Напишите пять слов или выражений, характеризующих данную личность. Напишите первые слова, которые приходят Вам в голову на языке, который Вам ближе.

What image does the word "SCIENTIST" conjure up in your mind when you read or pronounce it? Write down five words or expressions that characterize a personality of this type. Write first words that come to your mind in a language that is closer to you.

В эксперименте участвовало 76 человек: 42 человека позиционировали себя как французы, 3 человека из Польши, 4 человека из Украины, 2 человека из Болгарии, 2 – из Беларуси, 3 из Молдовы, 2 из Армении, 9 анкет из России, из Великобритании 3 человека и по 1 анкете граждан США, Грузии, Маврикий, Мадагаскара, Румынии, Китая и Таджикистана.

Рассмотрим результаты анкетирования, представленные французскими студентами.

Стереотип «ученый» представлен двояко: 1) круг имен собственных, репрезентирующих эталон образа ученого 2) система имен нарицательных, отражающих национальную и интернациональную сторону данной личности.

Имена собственные прежде всего отражают эталонный облик ученого: *Curie* (Кюри); *Einstein* (Эйнштейн); *Un savant est quelqu'un qui sait tout sur tout comme 'les lumières' comme Montaigne et Rousseau* (Ученый-это тот, кто знает все обо всем, как 'светило', как Монтень и Руссо); *Léonard de Vinci* (Леонардо да Винчи); *Râblais* (Рабле). Среди единичных номинаций встречаются герои мультфильмов: *professeur Tournesol* (профессор Турнезоль – рассеянный преподаватель и полуглухой физик); *dans pokemon version bleue ou rouge* (покемон в синей или красной

версии).

Среди имен нарицательных было выявлено семь пунктов с отдельными номинациями и тематическими группами, в которые входят лексемы с довольно регулярной частотностью употребления.

1. **Личность ученого – (какой он?):** *chercheur* (исследователь); *erudite* (ученый); *homme cultivé, passionné, curieux* (культурный человек, страстный, любопытный); *homme de sagesse, illuminé, solitaire* (человек мудрости, **ясновидец (мечтатель)**, одинокий); *Le mot “savant” me fait penser à autre une époque, plus ancienne* (Слово “ученый”, заставляет меня думать о другой эпохе, более древней). *Par moi les savants appartiennent au passé. Le mot que j'utiliserai aujourd'hui serai un intellectuel* (По мне, ученые принадлежат прошлому. Слово, которое я сегодня использую, будет интеллектуал); *scientifique* (научный работник); *Scientists = à la fois : une personne, un individu possède de grande connaissances scientifique, ou le science; étudiant, analysant, explicant, interpretant le sciences* (Scientists = одновременно: человек, индивид обладает большими научными знаниями, или наукой; студент, анализирующий, науки); *spécialiste* (специалист).

2. **Род занятий, профессия ученого (кто он?):** *apprenti sorcier* (ученик волшебника); *médecin* (врач); *cartésien ambitieux* (честолюбивый картезианец (последователь Декарта); *compositeur* (композитор); *docteur* (врач /доктор (ученая степень); *Le mot ‘savant’ m'évoque le nom que l'on donnait aux alchimistes du bas Moyen – Age ou aux physiciens, scientifiques de cette époque. Apothicaires ou ingénieurs, de cette meme époque* (Слово «**ученый**» мне напоминает имя, которое было дано **алхимикам** раннего средневековья, или **физикам, ученым** этой эпохи. **Аптекари** или **изобретатели (историзм + также строители военных машин)** того же времени); *physician* (физик); *professeur* (профессор, преподаватель); *riche* (богатый, богач, состоятельный); *Un savant est un scientifique* (Ученый – это научный работник).

3. **Психологические характеристики ученого:** *consacré sa vie à la recherché et à la science* (посвятивший свою жизнь поиску и науке); *cultivé* (культурный, развитый, просвещенный); *curieux* (любопытный); *dépassé* (устаревший,

отживший, отсталый, не способный действовать как нужно); *éduqué* (образованный); *En avance sur son temps* (впереди своего времени); *informel* (неформальный); *intellectuel* (интеллигент, интеллектуальный); *intelligence/l'intelligence* (интеллект); *intelligent* (умный); *Le savant possède beaucoup ce connaissances, dans sur beaucoup de domaine* (Ученый обладает многими знаниями, в многих областях); *L'esprit critique* (критическое мышление); *quelqu'un d'intelligent* (кто-то умный); *quelqu'un en marge de la société* (кто-то за пределами общества (вне общества)); *Quelqu'un qui est doué* (Кто-то, кто одарен); *réfléchi* (серьезный, продуманный); *sagesse* (мудрость); *savant = personne instruite, intelligente et parfois brillante* (ученый = образованный человек, умный и иногда блестящий); *savant = savoir = menu? Racuir? Latine. Le savant possède du savoir* (Ученый = знать = ... латинский. Ученый имеет знания); *surdoué* (одаренный).

4. **Физиологические характеристики:** *autiste Asperger* (аутизм Аспергера); *folie* (сумасшествие, безумие); *fou* (сумасшедший); *genie* (талант); *passion* (страсть); *santé* (здоровье); *savant fou* (сумасшедший ученый); *un peu fou* (немного безумный); *vieux* (старый).

5. **Характеристика внешности:** *barbe* (борода); *blouse blanche* (белый халат); *J'ai l'image d'un chercheur en blouse blanche* (У меня есть образ ученого в белом халате); *lunettes* (очки);

6. **Атрибуты, сопровождающие ученого:** *bombe nucléaire* (ядерная бомба); *éprouvette* (пробирка); *graviton* (гравитон); *laboratoire* (лаборатория); *livre(s)* (книга(и)); *machine* (машина); *ordinateur* (компьютер); *Prix Nobel* (Нобелевская Премия); *salle de travail remplie de livres et d'instruments de travail (téléscope, microscope)* (рабочий зал, заполненный книгами и орудиями труда (телескоп, микроскоп)); *singe* (обезьяна); *texts* (тексты); *theses* (тезисы, диссертация); *tube à essai* (пробирка); *chien* (собака); *virus* (вирус).

7. **Сфера и содержательная составляющая деятельности:** *chimie* – химия; *analyse* – анализ *connaissance* – знание; *culture* – культура; *culture générale* – общая культура; *découverte(s)* – открытие; *esprit* – разум; *études* – этюды, исследования; *experi-*

ence(s) – опыт; *expérimentation* – исследование; *faire des tests / essais* – сделать тесты / испытания; *fait avancer le monde* – продвинутый мир; *innovation* – нововведение; *invention* – изобретение; *laïque* – светский, мирской, неспециалист; *langage* – язык; *marginal* – маргинал; *mathématiques* – математика; *nucléaire* – ядерная энергетика; *Pas d'application: seulement théorique* – Не прикладная: только теоретическая; *philosophie* – философия; *physique* – физика; *recherché* – поиск, исследование; *rechercher* – искать, исследовать; *recherches* – исследования; *réfléchir* – думать, рассуждать, соображать; *savoir* – знать, уметь, знание, умение; *le savoir* – знание, умение; *science* – наука; *sciences* – науки, естествознание, политология; *solutions* – решения; *spécial* – специальный, особый; *suivre* – следовать, наблюдать, слушать.

Таким образом, мы приходим к следующей обобщающей характеристике стереотипа ученый:

В языковом сознании французских студентов «**ученый**» представляется прежде всего физиком. Это проявляется и в именах собственных – Эйнштейн, Кюри и профессор Турнезоль и в статусных характеристиках ученого. Род занятий ученого находится в сфере естественных наук – он врач, алхимик, аптекар. Психологическая характеристика ученого представлена полярными оценками: с одной стороны, он просвещенный, интеллектуальный, идущий впереди своего времени, с другой стороны, отсталый, не способный действовать, как нужно. Но эти характеристики объединяет образ отстраненности ученого. Он одинок, и эта оценка усиливается физиологическими характеристиками: сумасшедший, немного безумный. Атрибуты, которые сопровождают ученого, также принадлежат сфере естественных наук: физика, химия, биология. Он в белом халате, в лаборатории, в очках, его окружают колбы, пробирки, телескоп и микроскоп. Его работа связана с вирусами, ядерной бомбой, он работает с животными: собаками и обезьянами. Главной содержательной деятельностью ученого является размышление, поиск и знание. Национальный компонент в образе ученого проявляется через имена собственные: Кюри, Руссо, Монтень, Рабле и отнесение ученого к разряду философов: *cartésien ambitieux* (често-

любивый картезианец (последователь Декарта).

ЛИТЕРАТУРА

Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. С.134–158.

Бартминьский Е. Языковой образ мира: очерки по этнолингвистике / Перевод с польского. – М.: «Индрик», 2005.

Дзюба Е.В. Особенности категоризации интеллекта в языковом сознании. – Педагогическое образование в России. 2015. № 5. – С. 104.

Карасик В.И., Ярмахова Е.А. Лингвокультурный типаж «английский чужак». – М.: Гнозис, 2006.

Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М., 2004. 390 с.

Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Едиториал УРСС, 2004. 264 с.

Крысин Л. П. Современный русский интеллигент: попытка речевого портрета. Русский язык в научном освещении. – № 1. – М., 2001. – С. 90-106.

Маслова В. А. Лингвокультурология: Учеб. пособие. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.

Мацумото Д. Психология и культура. – СПб.: Прайм-еврознак, 2004.

Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур: (Учеб. пособие) – М.: Слово/Slovo, 2008. С. 43.

Язык и национальное сознание. Вопросы теории и методологии. – Воронеж, 2002.

Краткий политический словарь. М, 1987, с. 447.

©Еремина С.А., 2015

Н.Н. ЕРМОЛЕНКО, Е.С. КУЧУГУРНАЯ,
Н.Н. МОЗГОВАЯ, Е.А. АЗАРОВА
*(Южный Федеральный Университет,
г. Ростов-на-Дону, Россия)*

УДК 81'276
ББК Ш102.57

СОВРЕМЕННЫЙ СЛЕНГ КАК НОРМА ВЗАИМОПОНИМАНИЯ В ПРОСТРАНСТВЕ ОБЩЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация: В статье представлен анализ проблемы молодежного сленга и описаны факторы, способствующие его формированию. Рассмотрено понятие молодежного сленга, а также его виды, способы образования. Авторы придерживаются идеи о том, что сленг возникает у людей в возрасте 12 – 22 лет, как возможность противопоставление себя не столько старшему поколению, сколько официальной системе общества. В статье также представлена попытка анализа причин появления сленга в языковой среде, с точки зрения лингвистики, а также в личностном пространстве подростков, с точки зрения психологических исследований. Приведены примеры рекомендаций по психолого-педагогической поддержке подростков в школе, семье. Актуальность данной работы обусловлена выводами на основе проанализированной литературы по психологии и лингвистике.

Ключевые слова: сленг, молодежная среда, подростковый возраст, личность, языковая личность, взаимопонимание

Молодежная среда имеет свой, непохожий на других мир. Ни для кого не секрет, что каждый подросток хочет быть уникальным, отличаться от серой массы, идти против всех, быть «своим» в любой компании и способы самовыражения каждый выбирает самостоятельно. Эта возрастная группа отличается от взрослых людей, прежде всего сензитивностью психических процессов – экспрессивностью, неустойчивостью эмоций, нежеланием быть как все, и вследствие этого молодежь привыкла выражать свои мысли жесткими, не для всех понятными словами [Фельдштейн 1987]. Собственно, это одна из многих причин способов возникновения молодежного сленга.

Проблемой изучения сленга занимаются, как зарубежные

(Е. Партридж, В. Фриман, А. Баррере, Ч. Леланд, В.Дж. Бурк), так и отечественные (В.А. Хомяков, И.В. Арнольд, Т.А. Соловьева, М.М. Маковский, И.Р. Гальперин и др.) ученые.

Е. Картридж, в частности, указывает, что до 1850 года под сленгом понимали все разновидности «вульгарной, грубой речи», а со второй половины XX столетия этот термин стал общепринятым значением для разговорного языка. Отечественный исследователь И.В. Арнольд отмечает, что сленг – включает лишь разговорные слова и выражения с грубоватой или шутливой, эмоциональной окраской (непринятым) в литературном языке [Баранникова 1982: 65].

И.Р. Гальперин понимает под сленгом тот пласт лексики и фразеологии, который проявляется в сфере живого разговорного языка в качестве разговорных неологизмов, которые легко переходят в слой общепринятой разговорной литературной лексики [Гальперин 1956: 21]. Его аргументация основана на изучении лексикографических помет, где одно и то же слово в различных словарях дается с пометами «сленг», «просторечие». Поэтому И.Р. Гальперин не допускает существования сленга в качестве отдельной самостоятельной категории, предлагая использовать термин «сленг» в качестве синонима слова «жаргон» [Гальперин 1956: 107].

Изучать особенности молодежного сленга очень трудно, так как это быстрое явление. Несмотря на это существует множество словарей сленга. Например, словарь Т.Г. Никитиной «Так говорит молодежь» кроме описания, указывает сферу функционирования, примеры употребления, отражающие и лексикон, и круг интересов групп молодёжи [Никитина 1998]. Такое полное толкование сленговых терминов дает возможность адекватного понимания менталитета молодежи нашей страны.

Сегодня в филологии доказано, какой язык является прародителем сленга. Прежде всего, это английский язык, слова из которого обильно заимствовались, нередко с изменением значения (так, «прайс» ранее обозначал «цену», впоследствии сохранив только отсутствующее в англ.яз. значение «деньги») или произношения (хайр, брайзер), приобретая при этом вполне русские аффиксы (стритовый и т. п.). [Рожанский 1992].

При внедрении любых новшеств, в языковой сфере тем более, нельзя забывать, что язык и личность взаимосвязаны и взаимообуславливают друг друга. Так, в лингвистике существует понятие «языковая личность» [Караулов 1999: 3], которая понимается как совокупность способностей и особенностей человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых текстов. Эти особенности отличаются степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности, определенной целевой направленностью [Караулов 1999]. Ученый подчеркивает, что нельзя изучать человека вне его языка, а также понять сам по себе язык, не выйдя за его пределы, не обратившись к его создателю, носителю, пользователю, то есть к конкретной языковой личности [Караулов 1999]. В таком представлении понятие языковая личность тесно связана с понятием мировоззрения, возникшем как результат объединения когнитивного уровня с прагматическим. Также это результат взаимодействия системы ценностей личности, или «картины мира» [Леонтьев 1966], с ее жизненными целями, поведенческими мотивами и установками, проявляющийся, в частности, в порождаемых ею текстах. Соответственно, носителями сленга являются также люди, личности разных возрастных групп, профессий, увлечений.

В языке не выделяют четкого понятия сленга. Известно, что язык делится на литературную и нелитературную лексику. Однако, сленг – это эмоционально-окрашенная лексика присутствующая молодым людям в возрасте от 14-15 лет до 24-25 лет. Сам термин сленг в переводе с английского языка означает: 1. язык социально или профессионально обособленной группы в противоположность литературному; 2. вариант разговорного языка, его экспрессивно окрашенные элементы, не совпадающие с нормой литературного языка [Маслов 1987: 35]. Можно сказать, что сленг это неотъемлемая и динамичная система языка, которая меняется наряду с последним. Помимо того, что сленг – это способ самовыражения молодежных групп, существует еще ряд причин его появления.

Конечно же, как и на любые другие сферы нашей жизни, на язык влияют социальные преобразования и изменения в жизни

общества. Войны, революции не только политические, но и в области науки и техники, приведшие к появлению адронного коллайдера, компьютеров, интернета, сотовой связи и телефонов, подорвали стабильность социума и наполнили двадцатый век чрезвычайно важными событиями не только для историков, но и для лингвистов.

Сленг, как междисциплинарное и психологическое явление в жизни определенной социальной группы молодежи существовал всегда, а видоизменялся он также с историческими и социальными трансформациями в любом общественном строе. Поэтому не только наши современники, но и молодежь других поколений также обладала своим особым сленгом, своеобразность которого обуславливалась внешним влиянием на социальную группу, условиями жизни и событиями. Например, в советскую эпоху язык был бюрократизирован и контролировался цензурой и самоцензурой. Позже, в постсоветское время в одночасье в разных слоях общества стал пропагандироваться отход от нормы грамотности в речи, и лингвисты стали констатировать распад языка, отмечает. То есть в, то время быть безграмотным не считалось недостатком. Подобное состояние языка так же приводило к расширению сленговой культуры, особенно в молодежной среде.

Соответственно, можно сказать, что появлению сленга в первую очередь обязан исторический фактор. Исследователи (И. Юганов, Ф. Юганова, И.С. Улуханов и др.), считают, что было три события в XX веке, которые повлияли на возникновение сленга в разных социальных группах. Первый период датируется революцией 1917 года и послевоенным периодом Первой мировой войны. В основном в это время молодые русские революционеры внедряли в русский язык неологизмы (новые слова) и тем самым обновляли его грамматику, подчеркивают СИ. Карцевский, А.М. Селищев; А. Мазоном [Селищев 1926].

Второй период связан с Великой отечественной войной. Всех мужчин забирали на фронт, а на матерей легли все заботы о семье. На лексикон ребят подросткового и юношеского возраста того времени повлияла безотцовщина и вынужденное беспризорничество. Интересно, но в сленг молодежи вошли военные и фронтовые термины, речевые обороты.

Третья волна является самой продолжительной, так как длится уже более двадцати лет. Она связана с падением советского государства, советских норм морали, идеологии. И, если вышеуказанный сленг имел официальные рамки, то с демократизацией общества, все новые слова без ограничения появлялись в средствах массовой информации, часто стихийно навязывались телевидением, газетами, радио. Его можно было услышать в речи молодых политиков, юмористов, находящихся на «вершине славы», порой за счет, слепой всенародной любви [Юганов 1997].

Развитие интернета, проникновение компьютерных технологий в повседневную жизнь людей сыграло не последнюю роль в пополнении современного сленга. Сейчас от подростков можно услышать, такие непонятные выражения: «Кэп, ты просто нуб!», которое на самом деле представляют собой следующее: Кэп — капитан Очевидность (персонаж интернета, постоянно говорящий с умным видом прописные истины для всех); Нуб — незнакомый с игрой человек, не разбирающийся в какой-то области знаний. Соответственно человек постарше сказал бы это так: «Ты совсем не разбираешься в этом деле, игре» [Юганов 1997].

Еще одной причиной появления сленга может служить бедность словарного запаса у того или иного поколения. Компьютерные технологии также повлияли на отсутствие стремления, мотивации подростков к пополнению словарного запаса и духовному развитию, которое может появиться только при чтении художественной литературы.

В недавнем исследовании (2012 г.), изучающем причины появления подростковой депрессии, проведенном медицинским центром королевы Елизаветы в Австралии на 400 подростках (15 – 17 лет), у 10% респондентов была признана клиническая депрессия, а более половины детей были оценены медиками как склонные к депрессии в будущем. По данным опроса, ухудшение настроения у подростков вызвано, в основном, из-за непонимания их собственной семьей и в процессе общения с учителями. Реже депрессивные состояния возникают из-за разногласий со сверстниками, поясняет О.Д. Миралеева [Миралеева 1994]. Соответственно, на появление и развитие сленга влияет

также человеческий фактор, показанный в данном исследовании. Вполне разумно отметить, что сленг рушит барьеры в общении между сверстниками, детьми одной возрастной группы. Они находятся в схожих эмоциональных и психологических ситуациях, которые чаще всего бывают, непонятны взрослым. Сленг подростков обогащает содержательно личностное пространство в этом возрасте [Мозговая 2006: 113], то есть «словечки», а иногда и целые предложения характерные для подростков очерчивают четко границы психологического пространства личности, за которые не посвященным вход запрещен.

Филологи, вслед за исследованиями в возрастной психологии поясняют, что поколение молодых сменяется каждые семь лет, а вместе с ним меняется и содержательная сторона сленга. Однако, содержательная сторона русского языка, в этом случае получает освобождение от морали, с каждым новым поколением теряются какие-то моральные ценности. Так происходит, в силу того, что в словах фиксируется культура, моральные и духовные ценности. Конечно же, речь – выражение внутреннего мира человека, его стиля мышления, психического состояния. Продолжая рассуждать о падении моральной стороны в языковых нормах, мы увидели, что такое может происходить за счет моды на девиантное поведение в подростковой среде. Так, например, это связано с названием наркотиков, алкогольных напитков, денежных единиц. С другой стороны, много слов приходит в речь молодёжи из компьютерных игр. Например, с появлением игры в «сокс» (с англ. "socks" – носки), появилось жаргонное название игроков – «соксы». С помощью сленга, подростки пытаются найти общий язык со сверстниками, но и построить некий языковой барьер между собой и старшим поколением, ведь, по их мнению «предки» (родители) ничего не понимают в жизни.

Также подростки, не обладая правом на сквернословие, вводят сленг в обыденную речь для повышения своей значимости среди окружающих. Это происходит из-за того, что сленг обладает особой образностью, выразительностью, загадочностью, ироничностью, что и привлекает молодежь. Тем самым, не прибегая к скабрёзным выражениям, можно деперсонализировать личность, поставив себя «лидером» в глазах сверстников

[Фельдштейн 1987]. Сегодня современный молодежный сленг состоит из сокращений, символов, которые заменяют слова. Это так называемые «смайлики» или улыбки, а также сокращения привычных слов до одного слога (спс – спасибо). Причиной в возникновении таких сокращений, стали недостаток времени, ускоренный темп жизни [Рапишева 2015].

Один из отличительных признаков современных СМИ – это искаженный язык, в котором используются различные лексические новоделы, жаргон, алогичные фразы, инфопсихические вирусы, нарочито безграмотно написанные слова. Системная атака на язык приводит к тяжелым последствиям. Смысл слов не воспринимается в соответствии с их значением, слово уже перестает быть действенным в формировании традиционных моделей поведения, перестает быть инструментом воспитания. Сокращения в письменной и устной речи лишают слова и фразы их естественного значения. «Я лю тя» в подростковой среде соответствует прежнему «Я люблю тебя». Однако, произнесенные одним и тем же человеком, эти две фразы оказывают совершенно разное воздействие на того к кому они обращены [Азарова 2012: 313].

Анализируя разные точки зрения, и лингвистов, и психологов, и социологов, мы не можем не обратиться к идее, представленной Б. Уорфом на основе работ Э. Сепира, который выдвинул гипотезу о лингвистической относительности [Сепир 1993]. Она состоит в том, что структура языка определяет структуру мышления и способ познания внешнего мира, то есть характер познания объективного мира, зависит от лексики языка, на котором говорит человек, поясняет В.П. Белянин [Белянин 2004: 152]. Другие способы пополнения языка новыми сленговыми элементами происходят за счет приспособления иностранных слов к нашей российской действительности, с целью сделать их пригодными для использования в повседневной жизни. Основные способы образования сленга могут быть следующими:

- 1) калька – это способ заимствований, грамматически не освоенных русским языком. Слово берется целиком с произношением, написанием и значением. Каждый звук в таком слове замещается соответствующим звуком в русском языке с учетом фонетических законов;

2) полукалька. В этом случае, при переходе термина из английского в русский язык последний подгоняет принимаемое слово под нормы своей фонетики и грамматики, подчиняясь ее правилам;

3) перевод – один из способов перевода английского профессионального термина. В процессе перевода действует механизм ассоциативного мышления. Возникающие ассоциации могут быть самыми разными: по форме предмета или механизма (н-р.: диск – блин);

4) фонетическая мимикрия - метод лексикологии, основанный на совпадении семантически несхожих общеупотребительных слов и английских терминов. Соответственно, слово, переходящее в сленг, приобретает новое значение, не связанное с общеупотребительным. К этому явлению относится звукоподражание без сходств со словами из стандартной лексики. Такие слова это своеобразная игра звуками. Они образуются путем отнимания, прибавления, перемещения отдельных звуков в оригинальном английском термине [Скворцов 1977: 7].

На основе всего выше изложенного, можно ответить на вопрос, почему сленг так ярко используется молодежью, а не старшим поколением. Состоявшимся в обществе, карьере, семье мужчинам и женщинам незачем искать особые способы самовыражения, они приобрели достаточный жизненный опыт, обогащенный большим словарным запасом.

Таким образом, сленг, как языковое явление – это неотъемлемая часть одного из периодов в жизни человека. Ведь это понятие вместе с молодостью поколений оставалось в прошлом и возможно помогало пережить нелегкие особенности подросткового возраста, такие, как непонимание в кругу сверстников, проблема «отцов и детей», особенности того или иного социального катаклизма.

С другой стороны, существуют варианты ускорить забывание сленга. И в первую очередь это зависит от родителей. Один из простых способов решения проблемы, если она стала заменять норму – это ее предупреждение, то есть еще с раннего детства родителям нужно прививать ребенку любовь к чтению, помо-

гать, ему выбирать интересную, познавательную по возрасту художественную литературу. В первую очередь родители должны служить примером для своих детей, и, соответственно, следить за своей речью. Так психологи рекомендуют не только школьным педагогам, но и родителям помнить о важности культурно-смыслового акцента речи. Нужно помнить, что язык – самая главная культурная ценность нации. В языковую среду ребенок погружается с момента своего рождения и находится в ней всю жизнь. В этой среде происходит формирование его мышления, мировоззрения, характера. Утрата культурно-смысловых акцентов речи – одна из причин деструктивных аспектов семейного воспитания [Азарова 2012: 313]. Во-вторых, помня об особенностях переходного возраста, нужно набраться терпения и не стоит грубо, эмоционально реагировать на употребление подростком сленговых выражений, чтобы не добиться противоположного эффекта. Часто если мы не замечаем нежелательные попытки подростков самовыразиться, они перестают вести себя адекватно или просто могут «замкнуться», уйти в себя. Очевидно, что за пару недель исключить из обихода подростка сленг не удастся, но важно показать ему, что такое правильная, грамотная речь и как нужно умело ею пользоваться для выражения, самоутверждения себя. Также с употреблением сленговых выражений можно бороться с помощью психолого-педагогической поддержки, чтобы показать школьникам, подросткам важность грамотной речи и тем самым наладить отношения со старшим поколением. Психолого-педагогическая поддержка позволяет научиться адекватному восприятию окружающего мира через тренинговые мероприятия, программы личностного роста под руководством специалиста психолога.

В заключение, нужно отметить, что молодежный сленг – это динамичное, быстротечное явление, которое меняется вместе с поколениями, поэтому существует ряд трудностей его изучения. Причины возникновения сленга разные, что мы и увидели в ходе анализа основных научных точек зрения лингвистов, психологов.

ЛИТЕРАТУРА

Азарова Е.А. Психология зависимости. – LAP, Lambert, Germany, 2012.

Баранникова Л.И. Основные сведения о языке. Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1982.

Белянин В.П. Психоллингвистика. Учебник 2004.

Гальперин И.Р. О термине «Сленг»// Вопросы языкознания. – № 6. – 1956.

Караулов Ю.Н. Предисловие: Русская языковая личность и задачи ее изучения – М.: Наука, 1989.

Леонтьев А.А. Языковое сознание и образ мира // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. – М.: Ин-т языкознания РАН, 1993. С. 16-21.

Маслов Ю.С. Введение в языкознание. – М.: Высш. школа, 1987.

Миралеева О.Д. Современный русский молодежный жаргон: (социоллингвист. исслед.). Автореф. дисс. канд. филолог. наук. – М., 1994.

Мозговая Н.Н. Исследования феномена личностного пространства человека в гуманистической парадигме // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2006. № 6. – С. 112-114.

Никитина Т.Г. Так говорит молодежь. – СПб.: Фолио-Пресс, 1998. – 590 с.

Рожанский Ф.И. Сленг хиппи. СПб.-Париж: Изд-во Европейского Дома, 1992. – 52 с.

Селищев А.М. Язык революционной эпохи. Из наблюдений над русским языком (1917-1926). – М.: УРСС, 2003.

Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М., 1993.

Скворцов Л.И. Литературная норма и просторечие. – М.: Наука, 1977.

Психология современного подростка / Под ред. Д.И. Фельдштейна; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР; М.: Педагогика, 1987.

Юганов И., Юганова Ф. Словарь русского сленга: сленговые слова 60-х – 90-х годов. – М., 1997.

©Ермоленко Н.Н., 2015

©Кучугурная Е.С., 2015

©Мозговая Н.Н., 2015

©Азарова Е.А., 2015

Е.Н. ИВАНОВА
Е.Л. ГОРОДЕЦКАЯ

*(Уральский государственный педагогический университет,
г. Екатеринбург, Россия)*

УДК 37.016:81'23
ББК Ш141.12-9-006

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТА-ФИЛОЛОГА

Аннотация: В статье рассматривается возможность организации научно-исследовательской деятельности студента, которая основывается на теоретических знаниях определенной научной области и практических умениях, сформированных у студентов-филологов в курсе «Психолингвистика». Научно-исследовательская работа студента является неотъемлемой составляющей высшего профессионального образования. Представлен психолингвистический эксперимент, проведенный для выпускной квалификационной работы студентом и обработанный им. Эксперимент выявляет специфику восприятия приемов речевого воздействия в текстах. Студентом используется метод семантического дифференциала для определения особенностей восприятия приемов речевого воздействия читателями. Студентом самостоятельно введены антонимы для обозначения шкал, по которым испытуемые должны были оценивать их. Экспериментально решается задача выявления степени успешности воздействия тактик на потенциального читателя.

Ключевые слова: научно-исследовательская работа студента (НИРС), психолингвистический эксперимент, тактики речевого воздействия.

На протяжении последних десятилетий психолингвистический эксперимент зарекомендовал себя с лучшей стороны как исследовательская процедура языкового материала (см., например: [Акимова, Гоголина 2012]) и как методический прием в обучении школьников (см.: [Абрамова 2013; Гоголина, Соколова 2013]) и студентов-филологов [Гоголина 2014; Гоголина, Ибраимова 2010]. Экспериментальные методики позволяют студентам при подготовке собственных научных работ (например,

курсовых и выпускных квалификационных, научных статей, докладов на конференциях) реализовать некоторый исследовательский потенциал, расширить свой лингвистический кругозор, применив теоретические знания, полученные ими при изучении учебного курса «Психолингвистика», к уникальному языковому материалу [Брюханова 2014; Сагина 2013].

Для студентов-филологов важно уметь проводить экспериментальное исследование и анализировать полученные результаты с точки зрения выдвинутой ими гипотезы. Экспериментальный подход к собственной научно-исследовательской работе делает выводы студента более убедительными [Максимова 2013]. Полагаем, что весьма продуктивным в плане заявленной проблематики является планомерное, поэтапное, постоянное взаимодействие студента и научного руководителя, которое и приводит к высоким личным достижениям студента.

Как правило, студенты, которые изучают психолингвистические методы исследования на последнем курсе бакалавриата или специалитета, в выпускной квалификационной работе (ВКР) могут их использовать в качестве дополнительного аспекта исследования языкового материала, собранного ими для работы. В процессе овладения основными знаниями данной научной дисциплины («Психолингвистика») студенты знакомятся с основными видами экспериментальных методик и областью их применения, особенностями постановки каждого из предлагаемых методов, а также основными этапами проведения эксперимента и его описания, в том числе особенностями обработки полученных результатов.

Далее представим экспериментальное исследование, выполненное студентом 5-го курса Е.Л. Городецкой в ходе подготовки ею выпускной квалификационной работы по теме: «Практики речевого воздействия в информационно-рекламной корреспонденции издательских домов» (2015).

В качестве предварительного замечания считаем необходимым акцентировать внимание на выборе объекта данного исследования, имеющего непосредственное отношение к психолингвистической проблематике: тактические приемы речевого воздействия в информационно-рекламной корреспонденции.

Материалом для ВКР послужили так называемые «письма счастья» (рекламные материалы, приглашающие адресата к участию в стимулирующей лотерее) от Издательского дома «Ридерз Дайджест» и ООО «Почта Сервис» за 2012 год.

Для верификации предположения об определенной трудности в считываемости основных приемов речевого воздействия неискушенным носителем русского языка нами был использован метод семантического дифференциала.

Цель: выявить степень считываемости приемов речевого воздействия, используемых в рекламной корреспонденции, и характер их восприятия потенциальным адресатом.

Гипотеза данного эксперимента основывалась на следующих предположениях:

- человек без филологического образования не сможет распознать используемые в корреспонденции «Ридерз Дайджест» и «Почта Сервис» приемы речевого воздействия;
- многие формулировки представленных фрагментов будут оценены испытуемыми как навязчивые, отталкивающие и незапоминающиеся.

Стимульным материалом для эксперимента послужили 17 текстовых фрагментов, которые иллюстрируют наиболее частотные тактические **приемы речевого воздействия** на потенциального клиента в рекламной корреспонденции издательских домов «Ридерз Дайджест» и «Почта Сервис» (сочетание элементов эпидейктической речи и эпистолярного жанра, создание официальности проводимых процедур, тактика совета, сужение возможностей, использование примера, личного примера, анти-примера, тактика дружеской беседы / дружелюбного отношения, альтернативная невозможность, стимулирование воображения, преувеличение значимости события, самореклама).

Группа испытуемых: 20 человек без филологического образования в возрасте от 30 лет, поскольку данная возрастная группа является основной целевой аудиторией издательских домов «Ридерз Дайджест» и «Почта Сервис».

Ход проведения эксперимента: Испытуемые должны были оценить текстовые фрагменты, репрезентирующие тактические

приемы воздействия на адресата, по шести 5-ти бальным шкалам: *ненавязчивая – навязчивая, эффективная – неэффективная, приятная – отталкивающая, эмоциональная – сдержанная, запоминающаяся – незапоминающаяся, информативная – малоинформативная.*

Испытуемым предлагалась следующая инструкция: *«Перед вами фрагменты из "Писем счастья" от российских издательских домов "Ридерз Дайджест" и "Почта Сервис". Ваша задача, прочитав эти формулировки, оценить их по представленным шкалам от -2 до +2 (" -2" – однозначно ненавязчивая/ эффективная/ приятная/ эмоциональная/ запоминающаяся/ информативная; "-1" - скорее ненавязчивая/ и т.д., чем навязчивая; "0" - нейтральная; "+1" - скорее навязчивая, чем ненавязчивая/ и т.д.; "+2" - однозначно навязчивая/безрезультативная /.../ малоинформативная). Вы должны выбрать ТОЛЬКО ОДИН вариант ответа, который вам кажется адекватно отражающим Ваши впечатления от текста».*

Эксперимент проводился в режиме «он-лайн» через Google-формы. Испытуемым не давались названия тактических приемов речевого воздействия. Испытуемым также не была известна принадлежность текстовых фрагментов к тому или иному адресанту («Ридерз Дайджест» и «Почта Сервис»). В ходе тестирования были получены следующие результаты. Для удобства были введены сокращения в названиях издательских домов: «Ридерз Дайджест» – РД, «Почта Сервис» – ПС.

№1 (РД) (тактика совета)

Я искренне советую вам: не отказывайтесь от шанса выиграть до 3 000 000 рублей Суперприза, которое достанутся одному из ответивших ДА! Вы, как никто, заслуживаете такой награды!

1,3 – скорее навязчивая

0,55 – скорее нерезультативная

0,65 - скорее отталкивающая

- 0,5 – скорее эмоциональная

- 0,35 – нейтральная

0,9 – скорее малоинформативная

№2 (ПС) (сужение возможностей)

Вам, как победителю акции, мы предоставляем уникальную

возможность не только увеличить Главный приз и получить дополнительную премию, но и стать обладателем ценного подарка! Что для этого нужно сделать? Все очень просто: вы делаете заказ по каталогу...

1,15 – скорее навязчивая

0,35 – нейтральная

1,2 – скорее отталкивающая

0,35 – нейтральная

-0,4 – нейтральная

0,7 – скорее малоинформативная

№3 (РД) (пример)

Верите или нет, но люди, которые раньше получали подобные письма, отказывались от этого простого, но важного действия – ответить, чтобы гарантировать себе шанс на победу. Почему? Потому что они не верили, что это реально. Но это так. И никто не подтвердит этого лучше, чем наш последний победитель - человек, который, как и Вы, отбросил сомнения, когда настал его звездный час. Когда Н.З. Лесникова из Минеральных Вод получила письмо с таким же потрясающим предложением, которое Вы читаете в данный момент, кое-кто из ее друзей и соседей сказал: «У тебя нет шансов выиграть». Но она пренебрегла мнением скептиков и отправила обратно свои документы участника вовремя. Ее награда? 5 000 000 рублей!

1,15 – скорее навязчивая

0,25 – нейтральная

1,6 – однозначно отталкивающая

-0,35 – нейтральная

0,1 – нейтральная

0,6 – скорее малоинформативная

№4 (РД) (альтернативная невозможность)

Если Вы пока не хотите стать обладателем великолепной, познавательной, захватывающей видеокolleкции «Заповедная Россия» и не желаете реализовывать свои ОСОБЫЕ привилегии, то отправьте свой Отчет о статусе в конверте «НЕТ». Но помните, что тогда Вы лишите себя шанса стать обладателем Суперприза. Ответ «ДА» несет в себе преимущества, которыми просто грех не воспользоваться. Может, поэтому

лучше ответить «ДА» и получить все без исключения выгоды данного предложения?

- 1,25 – скорее навязчивая
- 0,35 – нейтральная
- 1,85 – однозначно отталкивающая
- 0,35 – нейтральная
- 0,25 – нейтральная
- 0,45 – нейтральная

№5 (ПС) (дружелюбное отношение к собеседнику)

Мне выпала честь познакомиться с Вами. Поскольку я не смог предупредить Вас лично, я решил отправить Вам сообщение по почте. Более того, я хотел вручить Вам лично в руки это письмо, но мой напряженный график работы помешал мне это сделать. Поверьте, я об этом очень сожалею, ведь я всегда испытываю огромное счастье, сообщая клиенту (особенно такому хорошему клиенту, как Вы), что он выиграл приз. Поэтому я буду очень счастлив лично познакомиться с Вами по случаю вручения суммы, если мне позволят обстоятельства. Мои коллеги и я приедем к Вам домой... И, конечно же, после церемонии вручения мы пригласим Вас в ресторан.

- 1,15 – скорее навязчивая
- 0,25 – нейтральная
- 1,65 – однозначно отталкивающая
- 1,3 – скорее эмоциональная
- 0,3 – нейтральная
- 0,65 – скорее информативная

№6 (ПС) (антипример)

Не поступайте, как эта несчастная клиентка! Одна клиентка из Самары по ошибке выбросила полученное письмо и потеряла 1 000 000 рублей! Зайдя в квартиру, она положила письмо на край стола и принялась готовить ужин. Минуты шли, складывались в часы... и она совершенно забыла о письме с выигрышем. Когда уже поздно вечером она рассказала о своей удаче мужу и собралась написать ответ, то, не обнаружив письма, поняла, что случайно выбросила всю почту вместе с мусором... Именно эта клиентка из г. N действительно являлась подтвержденной и единственной победительницей... не ответив, она навсегда потеряла возможность

получить миллион.

- 1,2 – скорее навязчивая
- 0,55 – скорее эффективная
- 1,65 – однозначно отталкивающая
- 1,3 – скорее эмоциональная
- 0,95 – скорее запоминающаяся
- 0,2 – нейтральная

№7 (РД) (дружелюбное отношение к собеседнику)

Для меня вручение призов – это не просто работа, а скорее приятный ритуал, который я всегда предвкушаю с удовольствием. Естественно, мне нравится сообщать людям о победе и видеть их радость! Я сообщаю вам, что сегодня для вас открываются новые возможности в финале. И мне бы очень хотелось, чтобы обладателем призовой суммы стал такой подписчик, как вы. Для меня это стало поводом задуматься, что я, со своей стороны, могу для вас сделать.

- 0,7 – скорее навязчивая
- 0,35 – нейтральная
- 0,4 – нейтральная
- 1 – скорее эмоциональная
- 0,35 – нейтральная
- 0,35 – нейтральная

№8 (РД) (стимулирование воображения, визуализация возможного)

Только представьте на минуту, что Вы выиграли Первый приз нашего розыгрыша стоимостью 5 000 000! Вместе со своей семьей или друзьями Вы отправитесь в Санкт-Петербург. Ваш день начнется в элегантном кафе «Мезонин» в роскошной гостинице «Гранд Отель Европа», а продолжится в расположенном неподалеку отсюда Эрмитаже. Но самое интересное будет происходить ближе к вечеру, когда Вы, в компании родных и близких, отправитесь совершать покупки и делать подарки им и себе в бутиках на Невском проспекте! Это будет замечательный вечер, и именно в это время Вы услышите шорох купюр. Ваших купюр. Только представьте, как приятно будет Вам смотреть на освещенные радостью лица своих родных и друзей в тот момент, когда вы будете преподносить им по-

дарки! Точно зная при этом, что у Вас в запасе остается еще очень большая сумма денег, которой хватит на то, чтобы отложить ее на будущее и строить серьезные планы. Это действительно может произойти!

- 1,35 – скорее навязчивая
- 0 – нейтральная
- 0,45 – нейтральная
- 1,7 – однозначно эмоциональная
- 1,4 – скорее запоминающаяся
- 1 – скорее информативная

№9 (ПС) (преувеличение значимости события)

Без преувеличения скажу, что Вы сейчас держите в руках самое важное письмо, какое Вам когда-либо приходилось получать. Ведь речь в нем идет о действительно значимом для Вас событии, которое, без сомнения, изменит Вашу жизнь и жизнь Ваших близких.

- 1 – скорее навязчивая
- 0,5 – скорее нейтральная
- 0,9 – скорее отталкивающая
- 1 – скорее эмоциональная
- 0,8 – скорее запоминающаяся
- 1,75 – однозначно малоинформативная

№10 (РД) (акцентирование уникальности адресата)

Благодаря своему постоянному интересу к нашей продукции вы вошли в число фаворитов, имеющих право на особые привилегии. В ходе отбора претендентов выяснилось, что ваши данные на 100% отвечают всем критериям, и это означает, что привилегии, разработанные специально для этого предложения, нашли своего адресата! Такие возможности выпадают далеко не каждый день и, между прочим, далеко не каждому!

- 0,9 – скорее навязчивая
- 0,2 – нейтральная
- 0,45 – нейтральная
- 0,4 – нейтральная
- 0 – нейтральная
- 0,55 – скорее информативная

№11 (РД) (создание иллюзии официальности процедур)

На конверте пока нет только авторизованной печати за личной подписью Председателя Комиссии по проведению розыгрышей призов «Ридерз Дайджест» С.Егоровой. Эта печать необходима для начала официальной процедуры оформления Вашей кандидатуры в финальном списке претендентов. Поскольку эта процедура не терпит отлагательства, я связалась с Председателем Комиссии и запросила у нее письменное подтверждение на отправку указанной авторизованной печати в Ваш адрес. Пожалуйста, безотлагательно поместите эту печать на Персональный Регистр Льгот. Сделав это, Вы активируете полный пакет привилегий. К этому письму я прилагаю копию нашей переписки со Светланой Егоровой. Сохраните ее у себя в подтверждение того, что на Ваше имя был выпущен Персональный Регистр Льгот и Вы имеете полное право на полный пакет привилегий класса «Премиум». Оригинал будет храниться в архиве Оргкомитета вплоть до объявления результатов финала.

1,45 – скорее навязчивая

0,2 – нейтральная

0,6 – скорее отталкивающая

1,6 – сдержанная

0,15 – нейтральная

0,9 – скорее информативная

№12 (ПС) (самореклама)

Вот уже 10 лет мы радуем миллионы наших подписчиков уникальными предложениями, коллекционными изданиями, отличным качеством книг и сопутствующих товаров, которые доставляем в любой уголок России, даря всем хорошее настроение и позитивные эмоции. В исключительных случаях, чтобы отблагодарить наших Победителей за сотрудничество с клубом, мы вручаем денежные премии... Вы являетесь одним из самых преданных клиентов клуба.

0,6 – скорее навязчивая

0 – нейтральная

-0,45 – нейтральная

0,4 – нейтральная

-1,25 – скорее запоминающаяся

-1,25 – скорее информативная

№13 (РД) (личный пример)

Эта премия может стать Вашей, если вы решите не отказываться от пакета исключительных привилегий в розыгрыше Первого приза, который мы предлагаем. Я уверена, что именно так Вы и сделаете. На Вашем месте я бы ни на секунду не сомневалась с выбором ответа!

1,4 – скорее навязчивая

0 – нейтральная

0,8 – скорее отталкивающая

0,2 – нейтральная

0,35 – нейтральная

0 – нейтральная

№14 (ПС) (сужение возможностей)

Для отправки Вашего ответа в клуб воспользуйтесь специальным конвертом... На конверте уже указан наш адрес; все, что Вам нужно сделать, – наклеить марку и опустить конверт в почтовый ящик. Я еще раз напоминаю, что процедура подтверждения согласия на получение приза максимально упрощена.

0,7 – скорее навязчивая

0 – нейтральная

0,6 – скорее приятная

1 – скорее эмоциональная

- 0,35 нейтральная

-1,2 – скорее информативная

№15 (ПС) (создание иллюзии официальности процедур)

Я, Андрей Макаров, директор по проведению маркетинговых акций «НА ДОМ», подтверждаю, что 10 ноября 2013 года на внеочередном совещании Комитета Дирекции «НА ДОМ» уникальный номер, ранее присвоенный Вам, одному из наших лучших клиентов, был объявлен выигранным.

0,25 – нейтральная

-0,25 – нейтральная

0,3 – нейтральная

1,6 – однозначно сдержанная

-0,5 – нейтральная

0 – нейтральная

№16 (РД) (преувеличение значимости события)

Сегодняшний день может стать для вас совершенно особенным! Ваша кандидатура находится в центре всеобщего внимания... Только представьте себе эту величественную минуту вручения наличных. Она станет настоящим апофеозом вечера!

- 1,1 – скорее навязчивая
- 0,4 – нейтральная
- 0,8 – скорее отталкивающая
- 0,25 – нейтральная
- 0,7 – скорее незапоминающаяся
- 1,4 – скорее малоинформативная

№17 (ПС) (акцентирование уникальности адресата)

Дорогой NN! Ваша победа – это абсолютно справедливое и неслучайное событие. Несколько раз за последнее время Вы были выбраны лучшим клиентом. Поэтому Дирекция "НА ДОМ" объявила Вас Главным победителем и единственным получателем 1 500 000 рублей. А Ваше имя было внесено в Почетный список победителей.

- 1 – скорее навязчивая
- 0,4 – нейтральная
- 0,2 – нейтральная
- 0,9 – скорее эмоциональная
- 0 – нейтральная
- 0,3 – нейтральная

По шкале **«ненавязчивая – навязчивая»** скорее навязчивыми были отмечены следующие тактические приемы: тактика совета, сужение возможностей подписчика, использование примера, альтернативная невозможность, дружелюбное отношение к подписчику, антипример, стимулирование воображение, преувеличение значимости события, акцентирование уникальности адресата, создание иллюзии официальности («РД»), самореклама, личный пример. Причина данных оценок, на наш взгляд, объясняется тем, что подсознательно респонденты ощущают навязчивость формулировок, используемых в корреспонденции издательских домов. При этом прием «создание иллюзии официальности», которым воспользовались авторы корреспонденции

«ПС», респонденты оценили как *нейтральный*.

По шкале *«эффективная – неэффективная»* *неэффективной* была признана тактика совета, *скорее эффективной* – антипример. Остальные тактические приемы были оценены испытуемыми как *нейтральные*, что подтверждает нашу гипотезу о том, что носитель русского языка без филологического образования в возрасте от 30 лет практически не считает приемы речевого воздействия, активно используемые в рекламной корреспонденции «РД» и «ПС».

По шкале *«приятная – отталкивающая»* такие приемы, как сужение возможностей, преувеличение значимости события, создание иллюзии официальности, личный пример оценены испытуемыми как *скорее отталкивающие*. Возможно, это связано с постоянной их «эксплуатацией» в текстах этих писем. Обращение к авторитетам, альтернативная невозможность, дружелюбное отношение и антипример респонденты оценили как *однозначно отталкивающие*. Скорее всего, это связано с меньшей степенью доверия читателей к таким формулировкам. *Нейтральными* были признаны такие тактические приемы, как дружеское отношение к читателю, чтобы завоевать его доверие («РД»), стимулирование воображения читателя, акцентирование уникальности подписчика, самореклама, личный пример («РД»), увеличение значимости события («РД»). Прием сужения возможностей («ПС») участниками эксперимента был воспринят как *скорее приятный*. Полученные результаты показывают, что потенциальный адресат писем счастья подсознательно ощущает приемы воздействия и внутренне не желает следовать предлагаемым инструкциям.

По шкале *«эмоциональная – сдержанная»* тактики совета, дружелюбного отношения к подписчику, антипримера, преувеличения значимости события, сужения возможностей подписчика, акцентирования уникальности адресата оценены испытуемыми как *скорее эмоциональные*. *Нейтральными* были признаны такие приемы, как сужение возможностей подписчика («ПС»), использование примера, альтернативная невозможность, акцентирование уникальности адресата («РД»), самореклама, личный пример, преувеличение значимости события

(«РД»). Это объясняется тем, что испытуемые, безусловно, ощущают влияние не них автора писем.

По шкале *«запоминающаяся – незапоминающаяся»* скорее запоминающимися приемами речевого воздействия, по мнению испытуемых, стали те, в которых отражены следующие тактики: самореклама, увеличение значимости события, стимулирование воображения и антипример. Скорее незапоминающимся был назван прием преувеличения значимости события («РД»). Остальные текстовые фрагменты были оценены как *нейтральные*. Используемые в данных фрагментах писем счастья приемы почти не воспринимаются испытуемыми так, как их оценивают авторы рекламных материалов. Иными словами, пишущие явно переоценивают силу данных приемов в плане их воздействующего потенциала на читающего.

По шкале *«информативная – малоинформативная»* степень информативности текстовых фрагментов испытуемыми была определена, как *нейтральная*, что, очевидно, связано с четким рекламным характером писем, в которых осуществляется стимулирование потенциальных подписчиков для участия в лотерее. Кроме того, участники эксперимента выбрали оценку *«скорее информативная»*, обратив внимание на собственно информативную функцию сообщения.

Значительная часть тактических приемов, отобранных для эксперимента, служат для реализации так называемой стратегии редукционизма (упрощения ситуации) и стратегии модального преобразования [Левин 1998]. Так, экспериментально было определено, что используемые специалистами ИД «Ридерз Дайджест» и ООО «Почта Сервис» приемы речевого воздействия трудно считываются основной целевой группой данных информационно-рекламных писем (людьми в возрасте от 30 лет без филологического образования). Однако, как показывает практика, авторы такого рода корреспонденции нередко прибегают к ним, поэтому эти приемы являются неотъемлемой чертой «писем счастья».

Таким образом, использование экспериментальных методик в собственной научно-исследовательской деятельности студентов-филологов делает возможным усвоение ими и фундаментальных, и

прикладных знаний по специальности или направлению, а также способствует их научному росту в период обучения в вузе.

ЛИТЕРАТУРА

Абрамова Н.С. Психолингвистический эксперимент как способ диагностики культурно-речевых компетенций школьников // Филологический класс. 2013. № 2 (32).

Акимова О.Б., Гоголина Т.В. Психолингвистический эксперимент как метод изучения коммуникем в речевой деятельности // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология. 2012. № 1.

Брюханова Е.Н. Экспериментальное исследование уровня сформированности текстовой компетенции учащихся старших классов // *Linguistica juvenis*. 2014. Вып. 16.

Гоголина Т.В., Ибраимова Е.С. Изучение грамматических явлений методом психолингвистического эксперимента (на материале коммуникем со значением сомнительности) // *Linguistica juvenis*. 2010. Вып. 12.

Гоголина Т.В., Соколова А.В. Использование психолингвистических методик при изучении средств экспрессивного синтаксиса в школе // Педагогическое образование в России. 2013. № 6.

Гоголина Т.В. Грамматическая семантика: технология проведения психолингвистического эксперимента. – Екатеринбург, 2014.

Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. – М., 2006.

Иссерс О.С. Речевое воздействие. – М., 2013.

Левин Ю.И. О семиотике искажения истины // Избранные труды. Поэтика. Семиотика. – М., 1998.

Максимова И.Н. Изучение ойконимов Урала в психолингвистическом аспекте // *Linguistica juvenis*. 2013. Вып. 15.

Сагина А.В. Анализ поэтического текста в психолингвистическом аспекте (на примере стихотворений С.А. Есенина «Береза» и А.А. Фета «Печальная береза») // *Linguistica juvenis*. 2013. Вып. 15.

©Иванова Е.Н., 2015

©Городецкая Е.Л., 2015

М.Л. КУСОВА

*(Уральский государственный педагогический университет,
г. Екатеринбург, Россия)*

УДК 372.46:81'23
ББК Ч410.241.3+Ш100.6

«ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЙ ПРООБРАЗ» В ДЕТСКОЙ РЕЧИ

Аннотация: в статье рассматривается процесс формирования словаря детей дошкольного возраста, освоение детьми семантики слова в контексте объяснения детьми значений слова и их толкования. Описывается рефлексия детей разных возрастных групп на значение слова, выявляются качественные изменения в определении ребенком значения слова: от опоры на наглядность при объяснении значения слова до произвольного толкования значения слова. Выявляются способы определения значения слова детьми разного возраста, факторы, определяющие использование ребенком определенных способов объяснения значения слова, уточняется круг лексических единиц, к объяснению и определению значения которых дети обращаются в первую очередь.

Ключевые слова: слово как единица языка и речи, овладение ребенком значением слова, объяснение как прием определения значения слова, толкование значения слова.

Речевое развитие ребенка отличается множеством специфических признаков, проявляющихся на фонетическом уровне (особенности воспроизведения детьми звукового облика слова), морфемном (детское словотворчество), лексическом (особенности освоения детьми лексикона), синтаксическом (особенности овладения детьми связной речью). Речевое развитие ребенка есть процесс овладения языком, что определяет его динамический характер [об этом подробнее Цейтлин 2009]. Конкретизируя специфические признаки речевого развития ребенка, остановимся на процессе овладения ребенком словом как значимой единицей системы языка с целью определить, как и когда ребенок обращается к объяснению значения слова, к толкованию значения, выяснить, что отличает словарные дефиниции в детской речи. Полагаем, анализ объяснения ребенком значения слова и анализ дефиниций в детской речи позволит расширить

представления о речевом развитии ребенка.

Слово как единица речи осознается ребенком на третьем году жизни благодаря общению с взрослым. В этом возрасте достаточно частотны вопросы ребенка: «Какое слово ты сказала?». Очевидно, что данные вопросы поддерживаются реакцией взрослых на этикетные формулы в детской речи: «Какое слово нужно сказать?», «Какое слово ты забыл сказать?». Ребенок начинает обращаться к объяснению значения слова, используя наглядность как наиболее доступный для него способ: «Туго» (произносит данное слово, одновременно демонстрируя, что не может сломать палку, что не может отвязать веревочку у машины; здесь и далее использованы материалы автора). Однозначно определить причины обращения ребенка данного возраста к объяснению значения слова трудно: к объяснению значения слова ребенок обращается выборочно; установить закономерности, определяющие этот выбор, не представляется возможным, поэтому высказываем предположение, что причина связана с потребностью ребенка в правильном понимании его речи взрослым.

Опора на наглядность при объяснении значения слова сохраняется и у ребенка четвертого года жизни: «Папа грустный» (делает сердитое лицо, комментируя ситуацию, когда взрослые высказали неодобрение поведением ребенка; заметим, что значения слов «грустный», «сердитый» ребенок не разграничивает). Возможно, к объяснению значения слова ребенок прибегает для того, чтобы убедиться, что слово им самим понимается верно, что взрослый так же понимает значение этого слова. Но на четвертом году жизни ребенок обращается и к толкованию значения слова. Разграничить объяснение и толкование значения слова в детской речи достаточно трудно, однако обращение к высказыванию как рефлексии ребенка на слово позволяет говорить именно о толковании.

Обращение к толкованию при определении значения слова последовательно наблюдается на фоне детских словообразовательных инноваций: «Это поднимальник. Он поднимает» (ребенок комментирует значение инновации «поднимальник», доказывая взрослому, почему эту лексическую единицу он предпо-

чел слову «домкрат», предложенному взрослым). Т.А. Гридина, комментируя подобные единицы, говорит о том, что ребенок создает новые слова, компенсируя когнитивный и языковой дефицит [Гридина 2006]. С.Н. Цейтлин так описывает подобные явления: «Производные слова, которые могут интерпретироваться с помощью продемонстрированного механизма аналогий, без труда прочитываются детьми» [Цейтлин 2000:193]. Ребенок использует толкование значения слова и тогда, когда само слово им еще не освоено: «Та, которую зажигают» (о зажигалке), т.е. толкование значения слова становится для ребенка средством побуждения взрослого к использованию необходимой ребенку лексической единицы [подробнее Кусова 2014].

У ребенка среднего дошкольного возраста толкование значения слова приобретает произвольный характер: ребенок определяет слово в ответ на вопрос взрослого: «Что это такое? Что это значит?». То, какие именно лексические единицы толкует ребенок, зависит от конкретной ситуации, от внимания взрослого к речи ребенка. На вопрос взрослого о том, что такое лава (сопровождая игровые действия, малыш рассказывает, что машина провалилась в лаву), ребенок отвечает: «Это красная, кипящая вода под землей. Она горячая»; о том, кто такие чуваки, отвечает: «Мои друзья. И мой папа тоже чувак». По-прежнему к толкованию ребенок обращается, когда в его лексиконе отсутствует единица для называния явления: «А когда деда будет клетку делать, где корова живет?» (ранее разговаривали с ним о корове, о том, что она живет в хлеву), когда использует инновации: «Это вещи, которые собранные и запутанные» (отвечает на вопрос: «Что такое маляка»). Определенная произвольность в обращении ребенка к толкованию значения слова видится и в том, что ребенок нередко толкует новые для него слова, обращая внимание взрослого и свое внимание на процесс вербализации нового явления и на значение нового слова, совмещая объяснение значения слова и толкование значения: «Смотри, мыльница двухэтажная» (показывает на мыльницу); «Я что буду полуразноцветный ходить?» (показывает на себя: надел верх от одной пижамы, низ – от другой); «Баба, что такое зорко? Это птица такая?».

Очевидно, что обращение к толкованию значения слова у ребенка пятого года жизни связано с потребностью в точном словоупотреблении, поэтому ребенок либо исправляет взрослого, причем «исправление» распространяется даже на литературные тексты: «Шалтай-Болтай шарахнулся во сне» (хорошо знает, что в авторском тексте использован глагол «свалился»), либо задает уточняющие вопросы: «Это как «волноваться»?» (в ответ на замечание, что папа волнуется), комментирует ситуацию: «Я не понял»; «Что такое бор? Я не понял».

Обозначенные тенденции сохраняются и в речи детей старшего дошкольного возраста. Ребенок определяет значение слова по просьбе взрослого: «Гонки, это где машины соревнуются, обгоняют друг друга» (отвечает на уточняющий вопрос взрослого), толкует слово в ситуации, когда не владеет лексической единицей: «А что такое «обильно»? Обильно – это когда много?». Толкования в речи ребенка приближаются к классическим определениям: «Роман – это вдохновение»; «Каньон – это яма такая глубокая»; «Гипотеза – это предположение», «Кумир – это которому все завидуют». Он сам комментирует необходимость точного словоупотребления: « – Возьми майку. – Ты что? Это же футболка»; « – Надень ботинки. – Это не ботинки, а кроссовки. Нам в садике объясняли, что всегда нужно правильно говорить».

Заметим, что несмотря на наличие в речи ребенка инноваций, в старшем дошкольном возрасте ребенок практически не определяет их значение: «У меня самолет-перевозитель», но при этом последовательно обращается к взрослому, чтобы уточнить свои представления о слове и его значении, используя те же конструкции, что в среднем дошкольном возрасте: «Я не понял», «Я забыл, как это называется»: «А что это значит ‘замерз до костей’?». Ребенок не определяет значение инноваций, даже когда намеренно предлагает собственные инновации: «У нас есть секретные слова: веревкус, крюкус, блокнотус» (обратим внимание, что инновации создаются с использованием непродуктивных морфем, что также отличает речь детей именно старшего дошкольного возраста). Либо ребенок сохраняет «секретность» этих слов, либо им осознается прозрачность их внут-

ренной формы и возможность понимания значения без дополнительных объяснений.

Заметим, что и старшем дошкольном возрасте наряду с толкованием ребенок активно использует объяснение, причем объяснение чаще используется, когда в его речи наблюдается неточное словоупотребление: «Первоклассники, знаешь, какой высоты?» (поднимает руку, чтобы показать рост первоклассников); «Смотри, у меня медаль какого роста!» (разводит руки, демонстрируя размер медали); «Какая большая реакция!» (о реакции при смешении соды и лимонной кислоты; ребенок приглашает взрослого посмотреть, что происходит). Возможно, интуитивно ребенок догадывается о нарушении нормы словоупотребления, предполагает, что могут возникнуть проблемы, связанные с пониманием высказывания, поэтому прибегает к объяснению значения слова.

Полагаем, что толкование ребенком значения слова связано с теми же причинами. При этом процесс толкования значения слова ребенок выделяет в собственной речи, обращает внимание взрослого на данное действие: «Я буду дрожать как еж в коробке. Это такое выражение. Ежи ведь дрожат, когда они в коробке»; «Мочи – это означает бить». Говоря о том, когда ребенок старшего дошкольного возраста обращается к толкованию значения слова, необходимо подчеркнуть, что в отличие от детей более младшего возраста ребенок старшего дошкольного возраста может обращаться к определению значения слова вне ситуации, связанной со словоупотреблением, по прошествии времени: «Что такое саботаж?» (затем ребенок комментирует, что слышал это слово при просмотре мультфильма несколько дней назад); «Что такое конфисковать?» (спрашивает о значении данного слова в ситуации, которая совсем не предполагает его употребление). И еще одна особенность, наблюдаемая в речи детей старшего дошкольного возраста: дети обращаются к толкованию значения слова в процессе общения с другими детьми, обычно теми, кто младше их: «Это называется парад» (старший ребенок говорит младшему, когда последний рассуждает, что на празднике будет смотреть танки, самолеты).

Говоря о вербализации ребенком наличия у слова значения

(«это слово обозначает», а что это обозначает?»), необходимо сказать, что в искусственно созданной ситуации определения значения слова ребенок далеко не всегда обращается к толкованию. Имеется опыт, когда детям старшего дошкольного возраста предлагали определить, что такое стол, стул, яблоко, пальто. В эксперименте мы исходили из того, что фрагменты действительности, репрезентирующийся данными лексемами, ребенком освоены, как освоены и соответствующие родовидовые отношения. Экспериментатор беседовал со 180 детьми, предлагая ответить на вопрос: «Что означает слово?», например: «Что означает слово “яблоко”?». Дети называли признаки предмета, функции: «Яблоко красное», «Пальто носят, когда холодно», «Носки надевают в группе», – но к толкованию значения слова не обращались.

На основании проанализированного материала можно заключить, что значение слова становится объектом внимания ребенка с младшего дошкольного возраста. К определению значения слова ребенок обращается с третьего года жизни и использует толкование значения слова в процессе овладения его семантикой на протяжении всего дошкольного возраста, рефлектируя таким образом в процессе овладения языком и речью. Объектами толкования обычно выступают новые для ребенка слова, лексемы, которые, с точки зрения ребенка, не совсем точно использованы взрослым, собственные инновации ребенка. Следовательно, освоение слова не является процессом механического запоминания. Обращаясь к слову, ребенок «демонстрирует» собственные действия, связанные с включением данной единицы в лексикон, «оформляет» процесс определения значения слова: «Это слово обозначает». Объясняя значение слова, ребенок определяет связь слова и явления объективной действительности, таким образом осуществляя своеобразную проверку правильности усвоения лексической единицы. В процессе объяснения ребенок опирается на механизм подражания: именно на определении связи слова и объекта реальной действительности основывается взрослый, помогая ребенку в формировании его словаря.

Затем ребенок переходит к определению значения слова, соз-

давая толкования значения слова, подобные словарным дефинициям. Как показывает анализ нашего материала, при определении значения слова ребенок чаще всего использует краткое или развернутое толкование, т.е. самый распространенный способ определения семантики лексической единицы, интуитивно отражая лексикографический опыт, создавая прообраз словарной дефиниции. Ребенок практически не использует подбор синонимов, антонимов, очень редко опирается на родовидовые отношения, хотя данные отношения уже освоены ребенком старшего дошкольного возраста на примере некоторых фрагментов картины мира: игрушки, овощи, фрукты, посуда, мебель, транспорт и т.д.

Объяснение, толкование значения слова носит подражательный характер и обычно обусловлено потребностью процесса коммуникации. Обращаясь к определению значения слова ребенок предупреждает возможное непонимание адресатом его значения., предупреждает неверное словоупотребление в собственной речи, подражая взрослому, обучает младшего ребенка, предлагая новую лексическую единицу в опоре на определение ее значения. Полагаем, что подобный «лексикографический опыт» ребенка необходимо последовательно учитывать в словарной работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста.

ЛИТЕРАТУРА

Гридина Т.А. Онтолингвистика. Язык в зеркале детской речи. М., 2006.

Кусова М.Л. Слово в детской речи как объект рефлексии ребенка // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2014. – 8. – С. 68-77.

Цейтлин С.Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. – М., 2009.

Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. – М., 2000.

©Кусова М.Л., 2015

С.Н. ЛУЧАНИНОВА,
О.И. МАСНАЯ

(МАОУ-СОШ № 175, МАОУ гимназии №104 «Классическая гимназия» Екатеринбург, Россия)

УДК 372.881.161.1:81'23:371.671

ББК Ч426.819=411.2-268.2

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ К УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОМУ КОМПЛЕКСУ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ПОД РЕДАКЦИЕЙ Л.М. РЫБЧЕНКОВОЙ

Аннотация: В статье рассматривается проблема коммуникативного подхода к исследованию познавательной сферы учащихся с учетом индивидуального латерального профиля на примере учебно-методического комплекса под редакцией Л.М. Рыбченковой, который включает в себя упражнения, способствующие развитию обоих полушарий. Авторы статьи представили виды заданий из академического школьного учебника «Русский язык. 5 класс в двух частях» (учебник для общеобразовательных учреждений) авторов Л.М. Рыбченковой, О.М. Александровой, А.В.Глазкова, А.Г.Лисицына при изучении тем «Части речи», «Имя существительное». Задания, предложенные детям для работы с текстом, составлены с учетом мыслительных особенностей учащихся с разным латеральным профилем. Анализ материалов учебника показал, что задания, способствуют активизации мыслительной деятельности на уроках русского языка как «художников», так и «мыслителей».

Ключевые слова: когнитивно-коммуникативный подход, индивидуальный латеральный профиль, ведущий способ переработки информации, организация успешной учебной деятельности.

В разработанном курсе учебного предмета "Русский язык" под редакцией Л.М. Рыбченковой представлена дидактическая модель образования, основанная на компетентностной образовательной парадигме. Важной особенностью данного курса является его направленность на социальное, познавательное и коммуникативное развитие личности ученика на основе формирования соответствующих универсальных учебных действий: личностных, познавательных, регулятивных, коммуникативных. Это согласуется с заявленным в Федеральном государственном

образовательном стандарте второго поколения системно-деятельностным подходом, имеющим общедидактический характер.

«В программе реализован актуальный в современной лингводидактике когнитивно-коммуникативный подход, основой которого является направленность обучения на интеграцию процесса изучения системы языка и процессов речевого развития ученика, его мышления, восприятия, воображения, а также процессов овладения средствами и способами обращения с информацией, совершенствования познавательной деятельности».

Идея коммуникативного похода к исследованию познавательной сферы человека была высказана в середине 70-х годов двадцатого века, согласно которой протекание психических процессов (восприятия, памяти, мышления, воображение, речи) неразрывно связано с организацией общения людей – познание и общение едины. Общение играет роль основания познавательных процессов, которые, в свою очередь, направляют и контролируют коммуникативный процесс [Ломов1981: 12]. Взаимозависимость познания и общения, их внутреннее переплетение нашло отражение в понятии когнитивно-коммуникативного подхода [Ломов1984: 27].

Это означает, что изучение познавательных процессов в общении не может быть эффективным без учета психологического склада личности, закономерностей ее внутреннего мира [Коновалова 2014, 2015; Гридина, Коновалова 2014]. Наряду с индивидуально-психологическими особенностями личности (темпераментом, характером, способностями) в центре внимания оказываются ее интеллект, коммуникативная компетентность, способы протекания познавательных процессов, ведущие модальности восприятия, индивидуальный латеральный профиль.

«Индивидуальный латеральный профиль – это индивидуальное сочетание функциональной асимметрии полушарий, моторной и сенсорной. Количество сочетаний всех признаков асимметрии чрезвычайно велико. Именно это обстоятельство определяет многообразие латеральных профилей и, следовательно, индивидуальность и неповторимость нервных связей каждого человека, что, в свою очередь, влияет на его стиль учения» [Си-

ротюк 2003: 9].

Крупнейший физиолог прошлого века И.П. Павлов писал: «Жизнь отчетливо указывает на две категории людей: художников и мыслителей, между ними резкая разница. Одни – художники... захватывают действительность целиком, сплошь, сполна, без всякого дробления... Другие – мыслители, именно дробят ее, делая из нее какой-то временный скелет, и затем только постепенно как бы снова собирают ее части и стараются их таким образом оживить...» Говоря о художниках, И.П. Павлов имел в виду людей с доминирующим правым полушарием, мыслителями же он считал людей с доминирующим левым полушарием.

Именно поэтому школьному учителю необходимо учитывать, какие методы и приемы обучения будут способствовать развитию как правополушарного, так и левополушарного способов переработки информации [Гридина 2013, Коновалова 2015], так как большинство школьных программ по русскому языку направлено на развитие логического мышления, поэтому нередко усилия педагогов связаны со стимуляцией левополушарных возможностей.

Учебно-методический комплекс под редакцией Л.М. Рыбченковой включает в себя задания, использование которых, на наш взгляд, способствует развитию обоих полушарий, следовательно, успешному протеканию учебной деятельности.

Так, например, при изучении в пятом классе темы « Части речи» представлен текст Е. Пермяка « Скрипучая Дверь».

*В новую избу навесили хорошую Дверь. Красивую дверь. И все её хвалили. Потому что Дверь легко открывалась и плотно закрывалась, не пропускала зимнюю стужу. Вообще Дверь не в чем было упрекнуть, и о ней перестали говорить. Зато в избе много **разговаривали** о рамах. И как о них можно было не говорить. Когда они были плохими. С трудом открывалась и закрывались. Набухали. Пропускали холод.*

*Рамам уделялось много внимания, и это обозлило **завистливую Дверь**.*

– Вот вы как, – сказала она, – я покажу вам, как не замечать меня, – и стала коробиться, кривиться, скрипеть.

Её подстрегивали, выпрямляли, утепляли. Нянчились с нею,

*сколько могли. Её петли часто смазывали маслом. А она не уни-
малась, скрипела. Дверь скрипела с таким остервенением. Что
это стало невыносимо для окружающих.*

Тогда её сняли с петель и выбросили в дровяник.

<...>

*Такова печальная история одной зазнавшейся Двери, кото-
рая оказалась в одиночестве.*

После текста учащимся предложены задания, которые, на наш взгляд, составлены с учетом особенностей мыслительных процессов учащихся с разным латеральным профилем. Так, на развитие правого полушария направлены следующие задания:

1. Как вы думаете, о чем идет речь в пропущенном фрагменте?

2. Перескажите текст письменно, включив в него пропущенный фрагмент, который вы придумали.

Развитию левого полушария способствует задание: определите, какой частью речи являются выделенные слова, в какой форме они употреблены в тексте.

При изучении темы «Имя существительное» в пятом классе даны задания, которые также направлены на активизацию деятельности правого полушария:

Мама, сказка, каша, кошка,

Книжка, яркая обложка,

Буратино, Карабас,

Ранец, школа, первый класс.

Грязь в тетради, тройка, двойка,

Папа, крик, головомойка,

Лето, труд, река, солома,

Осень, сбор металлолома.

1. В чем необычность, особенность данного стихотворения?

2. Перескажите содержание стихотворения своими словами.

3. Можно ли сказать, что у этих слов есть что-то общее?

Развивают логическое мышление и умение анализировать языковые явления такие задания:

1. Найдите в стихотворении слова, называющие людей, животных, предметы окружающего мира, понятия, действия, время, число.

2. Каково лексическое значение слова, выделенного жирным шрифтом, к какой лексике (книжной или разговорной) оно относится? Составьте с ним предложение.

3. Найдите в тексте слова, в которых происходит оглушение звонких согласных, подберите к ним проверочные слова или формы, запишите получившиеся пары.

Так образом, для успешного обучения русскому языку необходимо обеспечить эффективную взаимосвязь применяемых видов заданий, направленных на развитие обоих полушарий, но учитывать, прежде всего, особенности ведущего способа переработки информации.

ЛИТЕРАТУРА

Гридина Т.А. Образность детской речи в свете репрезентативных модальностей восприятия // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. – Екатеринбург, 2013. – вып. 11. – С. 85-96.

Гридина Т.А., Коновалова Н.И. Диагностические срезы речевых умений детей с общим недоразвитием речи // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. – Екатеринбург, 2015. – Вып. 13. – С. 30-43

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

Коновалова Н.И. Психодиагностика речевой способности. Учебное пособие. – Екатеринбург, 2015.

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.

Ломов Б.Ф. Проблема общения в психологии. – М., Наука, 1981.

Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., Наука, 1984.

Рыбченкова Л.М., Александрова О.М. Программа по русскому языку для 5-9 классов. – М., Просвещение, 2012

Рыбченкова Л.М., Александрова О.М., Глазков А.В., Лисицын А.Г. Русский язык 5 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений в 2 частях. – М., Просвещение, 2012

Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. – ТЦ Сфера, 2003.

©Лучанинова С.Н., 2015

©Масная О.И., 2015

Г.Г. МОСКАЛЬЧУК

*(Оренбургский государственный педагогический университет,
г. Оренбург, Россия)*

УДК 81'42:81'23
ББК Ш105.51+Ш100.6

ФОРМАТЫ ТЕКСТА В УСЛОВИЯХ СПОНТАННОГО ПИСЬМА

Аннотация: В ходе психолингвистического эксперимента по спонтанному порождению текста в условиях дефицита времени получены данные о размере текстов в предложениях и словах, проанализированы частотные приемы графической, композиционной и синтаксической организации текстов-реакций. Характерна стратегия самоподобия организации текстов-реакций как следствие минимализации размеров текста и предложения и дефицита времени на реакцию. Средний размер предложения составил 6,794 слова. Размер текста варьируется от 3 до 48 слов, при его средней величине 12,34 слова, что примерно соответствует среднему размеру предложения в прозе А.С. Пушкина. Доминирует концстремительная стратегия спонтанной организации деятельности испытуемых и порождаемых ими текстов, что является следствием фрактальной самоорганизации текста как информационного пакета, то есть испытуемые неосознаваемо следуют простейшим алгоритмам природы в процессе речепроизводства.

Ключевые слова: текст, размер предложения и текста, эксперимент, спонтанная письменная речь, самоподобие.

Современный этап развития лингвистики характеризуется повышенным интересом учёных к проблематике, связанной с изучением текста и дискурса как самостоятельных объектов исследования. Процесс порождения текстов-примитивов Л.В. Сахарный полагает центральной проблемой порождения речи, где цельность текста доминирует над его связностью [Сахарный 1991: 224]. Реакции, полученные в психолингвистическом эксперименте, относятся к классу текстов-примитивов [Сахарный 1991: 222]. В теоретическом плане тексты-примитивы интересны как сверхкраткие, но самодостаточные информационные продукты речемыслительной деятельности.

Задачей данной работы являлось изучение текстов-

примитивов с позиций организации спонтанного письма и форматов текста, созданного в условиях дефицита времени. Форматы различных текстов необходимо знать для понимания качественно-количественных реализаций текстовых структур в различных условиях. Известные нам форматы текстов в различных размерных нишах и коммуникативных условиях приводятся в работе «К вопросу о форматах диалектного текста», где утверждается ядерность феноменов устной речи в структуре национального русского языка [Москальчук 2015: 68–69]. Материалы психолингвистических экспериментов предоставляют также интересный и достаточно однородный текстовый материал для проверки лингвистических гипотез, в частности, гипотезы о самоподобии текста в речемыслительной и текстопорождающей деятельности человека [Москальчук, Бузаева 2013].

Материалом для исследования послужили тексты, полученные в ходе проведения направленного ассоциативного эксперимента. Испытуемые получали чистый лист бумаги формата А4, затем им предлагалось разделить лист по вертикали на 10 приблизительно равных частей. В левой части они записывали под диктовку, но через равномерные небольшие отступы имена десяти известных персон, а затем в свободной форме излагались реакции на стимул «жизнь человека». Некоторые результаты данного эксперимента отражены в публикациях [Лихачева, Москальчук 1995; Москальчук 2003].

Эксперимент был направленным, предлагались как известные литературные персонажи, так и реальные люди: Остап Бендер, Павел Иванович Чичиков, Евгений Онегин, Татьяна Ларина, Маугли, Иисус Христос, Александр Сергеевич Пушкин, Владимир Ильич Ленин, Михаил Юрьевич Лермонтов, Владимир Владимирович Маяковский. В исследовании принимали участие студенты-филологи 5 курса (орфография и пунктуация в примерах сохраняются). Всего получено 220 текстов, отказы были единичными (11 случаев). В течение 20 минут испытуемые в свободной форме выражали свое мнение. Целью было получение текстовых реакций для изучения лингвистических параметров текстов, порождаемых в условиях дефицита времени, так как на каждую реакцию отводилось в среднем не более

двух минут.

Реакции испытуемых в виде текстов-примитивов позволяют прояснить ряд обстоятельств: 1) определить форматы текстов (размер реакций в словах и предложениях); 2) дать целостную оценку процесса порождения текста и его финитной формы; 3) выявить и описать основные стратегии структурной и смысловой организации текстов-реакций в направленном эксперименте.

Деятельность испытуемых в ходе эксперимента циклична: восприятие стимула с последующим извлечением из оперативной памяти информации, относящейся к стимулу и ее запись на отведенном для этого участке страницы. Затем указанные этапы деятельности применяются испытуемыми к другим стимулам. Данные эксперимента подтверждают подобную цикличность деятельности в условиях дефицита времени, что проявляется в весьма характерном следовании некоторому выработанному субъектом единому образцу текста-реакции и выражалось зачастую в том, что на пространстве страницы воспроизводятся с вариациями не только графические особенности текстов. Отмечается близость размеров текстов и предложений в них, то есть стратегия порождения самоподобных текстов-реакций доминирует в материалах эксперимента. Следование сложившемуся образцу, его тиражирование, позволяет испытуемым успешно справиться с поставленной задачей в отведенное время, экономит усилия в процессе продуцирования текстов-реакций.

Стратегии структурной организации текстов-реакций в направленном эксперименте проявляются в минимализации размеров текста и предложения. Средний размер предложения составил 6,794 слова. Размер же текста в словах варьируется от 3-х до 48, при его средней величине 12,34 слова, что примерно соответствует среднему размеру предложения в прозе А.С. Пушкина. Большинство текстов располагаются в диапазоне от 3-х до 18 слов. Размер текста в предложениях изменяется нелинейно: тексты из одного и двух предложений доминируют в выборке (89 и 84 случая соответственно), что составляет высокую вероятность 828 текстов на тысячу, остальные размеры (от 3-х до 8 предложений в тексте-реакции) встречаются с вероятностью 172

текста на тысячу. В диапазоне же размеров $3 \div 8$ слов распределение приближается к асимптотической зависимости.

В материалах эксперимента отмечаются также некоторые частотные графо-стилистические и пунктуационные приемы. Так, характерно, например, совмещение зачина и стимула, когда стимул служит порождающей моделью целого и зачином текста-реакции, что при сравнительно ограниченном объеме текстов вполне объяснимо и оправдано. Но стимул может выполнять и дополнительные функции в текстообразовании: выступает одновременно и заглавием, и зачином, стимул часто выносится испытуемыми в позицию отдельной строки и иногда подчеркивается, что позволяет подобное истолкование данного графического приема:

Евгений Онегин

*Детство – воспитание на дому – светская жизнь – тоска –
деревня – дуэль – путешествие – любовь к Татьяне...;*

Остап Бендер

...появление в городе – бурная жизнь жулика, прохиндея;

Татьяна Ларина

*детство – воспитание – жизнь в деревне – светская жизнь –
отвержение любви...;*

А.С. Пушкин

*лицейский период – светская жизнь – ссылка на Кавказ –
Михайловская ссылка – любовные переживания – встреча с им-
ператором – возвращение в Петербург – дуэль;*

В.В. Маяковский

*Выдающийся писатель, сложный характер – смерть с невы-
ясненными обстоят-ми.*

Часто реакция подается как определение свойств и качеств, присущих личности обсуждаемой персоны и ее жизни:

*Маугли – мальчик, потерялся в детстве – в джунглях –
вскормила волчица – встреча с людьми;*

*Александр Сергеевич Пушкин – р. в 1799 г. – первые стихи –
любовь к Н.Г. – женитьба, дети – проза «Е.О.», и т.д. – смерть
на дуэли в 1837 г.;*

П.И. Чичиков – аферист, собиратель мертвых душ;

Остап Бендер – авантюрист;

Татьяна Ларина – деревенская жизнь, любовь к Онегину, замужество за генерала;

Татьяна Ларина – героиня, деревенская девушка, деревенская жизнь;

А.С. Пушкин – воспитание с няней бесконечные влюбленности, творение высоких произв-ий, любовь к Наталье, дуэль, смерть;

В.В. Маяковский – любовь к Брик, непонятные взаимоотношения с правительством, самоубийство;

Остап Бендер – бесшабашный человек, склонный к авантюрам, всю жизнь совершал непредсказуемые поступки, криминал, да и умер также неожиданно.

Реакции, раскрывающие содержание жизни персонажа в виде хронологически выдержанных перечисляемых и сопологаемых этапов:

Остап Бендер: рождение, хорошее воспитание, баловень судьбы, цель жизни – получить все нахалю и много;

Иисус Христос: божественное рождение, вся жизнь для людей, во имя людей, несправедливая смерть;

А.С. Пушкин: рождение, хорошее домашнее образование и воспитание, добрый мечтатель, замечательный поэт, хороший семьянин;

Татьяна Ларина – родилась в провинции, любила Россию, суеверная, воспитанная, безумно полюбила, но была отвергнута. Вышла замуж не по любви. Были дети, умерла не своей смертью.

Графические приемы экономии времени и усилий пишущего встречаются в текстах-реакциях часто. Это сокращения, как общепринятые, так и индивидуально изобретаемые; применение тире как сигнала пропуска отдельных подробностей и акцентирование наиболее значимой информации; цифровые и графические приемы организации перечней; рисунки вместе с текстом и вместо него и т.п.

Размеры текста и предложения часто совпадают, в изученном материале вероятность такого приема организации текста-реакции составляет 445 текстов на 1 тысячу. За подобной стратегией скрывается стремление к содержательной и синтаксиче-

ской континуальности самого описываемого сюжета – жизни человека, что является самым распространенным и всегда интересным сюжетом любого художественного произведения мировой культуры.

В результате анализа формул полученных текстов-реакций с помощью позиционных методов анализа установлено, что доминирующей стратегией формообразования текста-реакции является концестремительность формы, то есть реализуется скрытое намерение испытуемых расположить доминантный смысл порождаемого текста в его конце, о чем сигнализирует позиция креативного аттрактора текста (см. подробнее: [Москальчук 2010; Москальчук 2012]). Центростремительные модели встречаются вдвое реже, что провоцируется отчасти процедурой эксперимента, предусматривающей удлинение текста вправо, от начала текста к концу, а также необходимостью довести до естественного логического конца содержательный сценарий жизни данной персоны.

В реакциях испытуемых обнаружено 35 разных моделей формы текста, коэффициент разнообразия моделей составил 0,389. 17 моделей имеют частотность 2 и более раз: из них преобладают модели с восходящей к концу текста структурой (14 моделей, 157 текстов-реакций), нисходящая модель всего одна (21 реакция) и 2 стабильных (всего 19 реакций). Данные эксперимента объективно подтверждают доминирование у испытуемых концестремительных стратегий формирования текста, при которых доминантные смыслы локализуются в середине/конце текста.

Итак, в результате анализа текстов-примитивов на одну тему обнаружена ведущая роль стратегии структурно-смыслового самоподобия в процессе их спонтанного порождения, что является следствием фрактальной самоорганизации текста как информационного пакета [Манаков, Москальчук 2000; Москальчук 2010: 181–186 и др.]. В материале доминирует концестремительная стратегия спонтанной организации деятельности испытуемых и порождаемых ими текстов, то есть испытуемые неосознанно следуют простейшим алгоритмам природы в процессе речепроизводства: итеративность, пропорциональность,

симметричность, самоподобие (фрактальность) [Корбут, Москальчук 1997; Корбут, Москальчук 2005]. Тексты самоподобны также в смысловом отношении, поскольку в них раскрывается одна и та же тема «жизнь человека».

Тематическое подобие и сходство условий порождения текстов обусловили также сходство и повторяемость реализованных испытуемыми форм текста с достаточно невысоким коэффициентом их разнообразия (менее 40%), размеры текстовых реакций и их синтаксических составляющих – предложений – часто совпадают. Тенденция к самоподобию текстов-реакций в смысловом, графо-стилистическом, структурно-синтаксическом и деятельностном аспектах убедительно подтверждается результатами проведенного эксперимента.

ЛИТЕРАТУРА

Лихачева О.Б., Москальчук Г.Г. Базовый композиционный стереотип «Жизнь человека» // Язык – наше наследие. Иркутск, 1995. С. 33–35.

Корбут А.Ю., Москальчук Г.Г. Инвариант структуры диалектного и художественного текста // Явление вариативности в языке: материалы Всерос. конф. Кемерово, 1997. С. 182–188.

Корбут А.Ю., Москальчук Г.Г. Принцип симметрии в классификации элементов текста и его объясняющая сила // Вестник Оренбургского государственного университета. 2005. № 52. С. 64–71.

Манаков Н.А., Москальчук Г.Г. Фрактальная природа языка // Лингвосинергетика: проблемы и перспективы : материалы первой школы-семинара. Барнаул, 2000. С. 24–33.

Москальчук Г.Г. Стратегии и тактики письменной репрезентации текстов-примитивов на одну тему // Естественная письменная речь: исследовательский и образовательный аспекты: Материалы конференции. Барнаул, 2003. Ч. 2. С. 201–211.

Москальчук Г.Г. Структура текста как синергетический процесс. М., 2010. 296 с.

Москальчук, Г.Г. Форматы текста как фактор гармонизации целого (на материале русских переводов сонетов У. Шекспира) // Цивилизация четвертого поколения и проблемы глобальной трансформации мира: материалы Междунар. научно-практич.

конф. Ишим, 2012. С. 139–142.

Москальчук Г.Г. Бузаева Я.А. Самоподобие структуры текста как переводческая стратегия // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2013. №3 (24). С. 199–207.

Москальчук Г.Г. К вопросу о форматах диалектного текста // Язык в пространстве речевых культур : К 80-летию В. Е. Гольдина. Москва; Саратов, 2015. С. 60–71.

Сахарный Л.В. Тексты-примитивы и закономерности их порождения // Человеческий фактор в языке. Язык и порождение речи. М., 1991. С. 221–237.

©Москальчук Г.Г., 2015

Ф.Г. САМИГУЛИНА
*(Южный федеральный университет,
Ростов-на-Дону, Россия)*

УДК 81'23
ББК Ш100.6

КОГНИТИВНЫЕ СТИЛИ МЫШЛЕНИЯ И СТРАТЕГИИ ДЕФИНИРОВАНИЯ В ОНТОГЕНЕЗЕ: ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация: В статье рассматривается последовательное развитие и взаимосвязь когнитивных и речевых механизмов в онтогенезе. Подчеркивается значимость определения преобладающего когнитивного стиля мышления в разные возрастные периоды при исследовании онтогенеза речи. В связи с этим выделяются и описываются два типа стратегий толкования значения слова.

Ключевые слова: онтогенез речи, межполушарная асимметрия мозга, наглядно-образное мышление, логико-знаковое мышление, когнитивные стили, симпрактическая и синсемантическая стратегии толкования слова.

Для выявления характера взаимоотношений мышления и речи в онтогенезе, на наш взгляд, важную роль играют представления о межполушарной функциональной асимметрии головного мозга, так как многие закономерности развития речемыслительной деятельности обусловлены спецификой строения и функционирования головного мозга. В связи с этим, полагаем, актуально обращение лингвистов к когнитивным и нейролингвистическим исследованиям особенностей мозгового обеспечения речевой функции в онтогенезе.

Как известно, полушария эквипотенциальны при осуществлении простых когнитивных процессов и латерализованы в отношении сложных [Леутин, Николаева 2005]. Функциональная специализация полушарий выражается в том, что каждая гемисфера обрабатывает информацию определенного типа и определенным способом. Анализ научной литературы показывает, что при изучении функциональной межполушарной асимметрии отмечается три основных параметра, на базе которых различа-

ются когнитивные стили гемисфер [Реброва, Чернышева 2004]. В связи с этим выделяют лево- и правополушарное мышление. Одним из общепризнанных и известных параметров, на основе которого дифференцируются полушария, считается тип обрабатываемой информации и выполняемой функции. В соответствии с данной точкой зрения левое полушарие оперирует «вербальным материалом», знаками (языковыми, математическими и др.), поэтому оно получило название словесно-логического (или логико-знакового) [Ротенберг 2009: 165]. Функции правой стороны мозга связывают с восприятием и обработкой «невербального материала» (образов реальных предметов, музыки, интонации), ориентацией в пространстве и обеспечением некоторых эмоциональных состояний (непроизвольных), в связи с чем правополушарное мышление квалифицируют как конкретное, наглядно-образное, эмоциональное, задающее пространственную систему координат. Несмотря на неспособность правой гемисферы к продуцированию речи, у взрослых людей со здоровым левым полушарием она также принимает участие в организации речевой деятельности. В качестве второго значимого параметра рассматривают стратегию обработки поступающей информации, то есть принцип ее организации, осуществляемой каждой гемисферой. Специалистами было установлено, что, вне зависимости от материала (вербального или невербального), полушария обрабатывают его по-разному. Так, для левой гемисферы характерен последовательный анализ явлений. Она воспринимает информацию дискретно, сукцессивно. В свою очередь, правое полушарие обрабатывает сигналы целостно и симультанно, одновременно схватывая их элементы как единое целое (до последовательного их анализа). При этом левое полушарие интегрирует явления и предметы по смыслу, а правое – по внешнему сходству и форме. Соответственно, левополушарное мышление считается аналитическим, дискретным, а правое – холистическим, синтетическим. Но наиболее важным параметром является «способ организации контекстуальных связей между знаками – словами или образами» [Ротенберг 2009: 163]. Известно, что окружающая действительность представляет собой сложную систему, элементы которой вступают в разнооб-

разные связи друг с другом. Один и тот же предмет может транслировать разные смыслы в зависимости от того, в каком контексте он находится. При этом левое полушарие обеспечивает создание однозначного контекста, который относительно одинаково интерпретируется всеми и позволяет понимать друг друга в процессе коммуникации. Возможно, поэтому формирование данного контекста так тесно связано с речью. Кроме того, активное участие левого полушария в речи объясняют его способностью к последовательной переработке стимулов. Как известно, речь представляет собой последовательность предложений, которые включают в себя, в свою очередь, последовательность слов, каждое из которых состоит из последовательности фонем или букв. Правое полушарие, напротив, способно оперировать многозначным контекстом посредством «интеграции как внутренних связей между элементами предметов и явлений, так и их внешних связей с другими. В нем все составляющие его пересекающиеся линии и образы складываются в целостную и полную смысла картину, практически не описываемую словами [Ротенберг 2009: 6]. Таким образом, «левополушарное» мышление считается дискретным и аналитическим, поскольку оно обеспечивает реализацию ряда последовательных операций и логически непротиворечивый анализ предметов и явлений, тем самым оно способствует формированию внутренне непротиворечивой модели мира, выражаемой в словах или других условных знаках, что выступает необходимым условием общения между людьми. «Правополушарное» мышление (пространственно-образное), в свою очередь, является симультанным и синтетическим, поскольку оно способно к одновременному «схватыванию» многочисленных свойств объекта в их взаимосвязи друг с другом и со свойствами других объектов.

Следует подчеркнуть, что процессы понимания и продуцирования речи осуществляются за счет комплементарного взаимодействия обоих полушарий. Как показывает анализ нейролингвистической литературы, левое полушарие отвечает за логику структуры высказывания, его грамматическое оформление, а правое за формирование замысла высказывания, обеспечение его целостности и соответствия

внеязыковой действительности, а также эмоционально-интонационную окраску. Заметим, что при повреждении левого полушария в раннем возрасте правое способно взять на себя обеспечение вербальных функций, в то время как левое при раннем поражении правого не берет на себя функции пространственной ориентации. На основе этого В. Ротенберг делает выводы, что «правое полушарие уже на ранних этапах онтогенеза имеет определенные качества», то есть более функционально активно, чем левое [Ротенберг 2009: 11]. Подобный взгляд соотносится с мнением большинства психофизиологов [Симерницкая 1978; Леутин, Николаева 2005 и др.], указывающих на то, что развитие мозга человека в филогенезе и онтогенезе связано с движением от правополушарной стратегии к левополушарной. Данная точка зрения подтверждается множеством экспериментальных данных и спецификой тех этапов речемыслительной деятельности, которые проходит ребенок от рождения до 5-6 лет.

Доминирование правого полушария в первые 2-3 года В. Ротенберг объясняет необходимостью «целостного «схватывания» объектов и явлений внешнего мира для формирования целостного, до всякого анализа, к ним отношения» с целью их квалификации как опасных или безопасных. Он подчеркивает, что именно правое полушарие способствует установлению эмоционального контакта матери и ребенка, формированию способности понимать выражения ее лица, которое отражает отношение к ребенку «в самом общем виде – приятие или неприятие» [Ротенберг 2009: 13]. Поддерживая данную точку зрения, В. Г. Каменская и И. Е. Мельникова уточняют, что у большинства детей вплоть до 4-5 летнего возраста правое полушарие остается ведущим при реализации сенсорных функций и эмоциональной регуляции поведения [Каменская, Мельникова 2008]. При этом многие исследователи акцентируют внимание на доминировании правого полушария и при осуществлении речевой деятельности детей [Каменская, Мельникова 2008; Седов 2008 и др.]. Причину подобного активного участия правой гемисферы в языковом развитии ребенка Э. Г. Симерницкая видит в том, что детская

речь «подчиняется закономерностям не логического, а непосредственного чувственного восприятия», которое обеспечивается работой не левого, а правого полушария мозга [Симерницкая 1978: 83]. Тем самым, на ранних этапах онтогенеза активно правое полушарие, хотя в 3-5 лет у детей наблюдается и проявление левополушарного мышления [Ротенберг 2009], подтверждающееся процессами словотворчества. Доминирующим при этом является правополушарное мышление, характеризующееся образностью, наглядностью, конкретностью восприятия явлений действительности. Эти образы имеют наглядно-действенную природу и тесно связаны с практической деятельностью.

Черты правополушарной когнитивной стратегии детерминируют особенности функционирования мышления ребенка, отражаясь в особенностях его мыслительной и речевой деятельности. Так, диффузный, наглядно-действенный и аффективный характер мышления, присущий ребенку раннего возраста (от 1 до 2-х), отражается в соответствующих характеристиках первых детских номинаций: размытости и ситуативности их значений, связи с практическим действием и невербальными компонентами речи (жестами, мимикой, интонацией). Рассматривая специфику первых детских лексем, Н. Х. Швачкин указывал, что они не имеют постоянного значения и представляют собой аффективные переживания, связанные с восприятием предмета [Швачкин 1948]. Данные речевые единицы еще сложно квалифицировать как полноценные слова, содержащие обобщенные признаки предметов, поскольку они больше похожи на семантические комплексы, «охватывающие вещи со сходным смыслом». При этом подобная интеграция осуществляется на основе предметного, аффективного и функционального сходства, «переживаемого ребенком в процессе восприятия». Соответственно, например, звукокомплекс «дуу» используется ребенком для обозначения переживания «при виде поезда или автомашины не только потому, что они обладают сходным предметным смыслом, но и потому, что они для ребенка имеют аффективное и функциональное сходство» [там же: 103]. В

онтолингвистике к подобным первым номинациям относят звукоподражательные слова и протослова [Седов 2008]. Например, в речи наблюдаемого нами Якова С. в возрасте 1 года 7 мес. протослово *сЯну* обозначало все, что связано с освещением помещения или улицы (лампочку, просьбу включить или выключить свет, указание на зажженные фонари и т. д.). В то же время лексическая единица *мУди* выражала в речи данного ребенка и процесс просмотра мультфильмов, и желание их посмотреть, и компьютер, посредством которого осуществлялся их просмотр, и музыку. Данный этап в развитии первых детских номинаций квалифицируется Л. С. Выготским как первая стадия в формировании понятий – синкретичный образ [Выготский 2008]. В более поздний период раннего детства лексема функционирует в сознании ребенка как ярлык предмета или даже его свойство [Седов 2008; Швачкин 1948]. При этом знаковая природа данных слов нередко реализуется по принципу: одно слово – один предмет. В связи с этим показательной является речевая ситуация, в которой трехлетняя девочка во время просмотра мультфильма «Винни-Пух» отреагировала на восклицание одного из героев: «*Ой, мама, мамочка?*» следующей репликой: «*Мама, тебя Пятачок зовет!*» (<http://det.org.ru>). Впоследствии у индивида постепенно формируется понимание, что слово может указывать на конкретный предмет, а иногда и на класс предметов. В связи с этим начинает осваиваться обобщающая функция слова. В сознании ребенка младшего дошкольного возраста слово приобретает более устойчивую предметную отнесенность, однако оно по-прежнему вплетено в ситуацию и связано с практическим действием.

Представленные особенности когнитивных процессов в онтогенезе проявляются в детском дискурсе, специфика которого, в свою очередь, наиболее ярко реализуется в ходе рефлексии ребенка над закономерностями мироустройства. Так, в процессе попыток ребенка осмыслить явления действительности возникают алогичные высказывания, в которых отражается несформированность его концептосферы. К примеру, пятилетняя Арина, узнав, что мать обижали в детском возрасте, рекомендует ей

следующее: *«Мам, в следующем детстве обязательно пожайлуйся воспитательнице, если тебя будут обижать»* (<http://det.org.ru>). Алогичность данного предложении объясняется тем, что ребенок не освоил идею линейности развития человеческой жизни и ее конечности, в связи с чем использовал не сочетаемое с лексемой *детство* определение *следующее*. То же непонимание специфики организации временного континуума наблюдается в ситуации, в которой трехлетняя девочка на предложение бабушки погулять, *«когда потеплеет»*, немедленно направилась в сторону двери, комментируя: *«Ну хорошо, я на улице подожду»* (<http://govoryat-deti.livejournal.com>). Нередко в детской речи наблюдается смешение единиц измерения, используемых для обозначения времени и количества, что демонстрирует следующее высказывание девочки 3-х лет, рассыпавшей мусор: *«Ну, там твое от семечек в мусорнике рассыпала, ну чуть-чуть рассыпала, одну минуточку»* (<http://govoryat-deti.livejournal.com>).

Особенности детского мышления проявляются и в неумении детей установить характер причинной связи между двумя явлениями: *«Не надо свет включать, а то ночь будет»* (Алиса, 3 г.) (<http://govoryat-deti.livejournal.com>); *«Что опять вещи уменьшились!»* (указывая на свою одежду, которая уже ей не подходит по размеру)» (Арина, 3 г. 5 мес.); *«Мам, давай елку поставим – Новый год придет!»* (Миша, 2 г. 3 мес.); *«Ветер, ой, ветер! Это потому что мы шапку надели, ветер дует»* (Аглая, 1 г. 7 мес.) (<http://det.org.ru>).

О специфике детского мышления и недостатке знаний окружающего мира свидетельствуют высказывания, эксплицирующие рефлексию детей по поводу устройства и функционирования живого и неживого мира. Например, из размышлений Вики (5 лет) о природе грома: *«Может, заболел космос – вот и кашляет!»* (<http://det.org.ru>). В подобного рода высказываниях наблюдается тенденция к антропоморфизму в восприятии природных явлений, что обусловлено конкретным и наглядно-образным характером детского мышления, его эгоцентризмом, при котором единственной точкой отсчета в процессе рефлексии ребенка по поводу окружающего мира является он сам. Со спе-

цифкой мышления дошкольника связаны и когнитивные особенности детских речевых инноваций, что изучается в лингвистике в рамках анализа детского словотворчества [Гридина 2012]. Подчеркнем, что в этом возрасте правополушарная когнитивная стратегия является ведущей, что, в свою очередь, детерминирует холистичность и диффузность детского мышления и его наглядно-действенный и наглядно-образный характер.

Как установлено, уровень когнитивного развития ребенка определяет специфику его речевой практики [Уфимцева 2011], следовательно, особенности онтогенеза когнитивных стилей отражаются в характере речемыслительной деятельности дошкольника. Так, доминирующий в этот период правополушарный когнитивный стиль мышления определяет закономерности освоения ребенком знаковой системы языка, что также эксплицируется в его дискурсивной деятельности и выражается прежде всего в характере овладения языковым знаком. Смоделировать данные процессы позволяет исследование логики овладения лексическим значением слов [Сорокин, Тарасов, Шахнарович 2009: 84]. Этот факт определил выбор метода толкования слов как способа исследования особенностей когнитивных стилей в онтогенезе. В результате проведенного эксперимента с детьми (от 3л.6мес. до 8 л.6 мес.) было получено более 4000 семантических дефиниций. На основе анализа полученного речевого материала были выделены две основные группы способов дефинирования, условно названные симпрактической и синсемантической стратегиями [Самигулина, Данюшина 2014].

Один из путей толкования значения слова, предполагающий осмысление обозначаемого им предмета или явления через введение его в ситуацию, описание действия, наглядный образ, функцию предмета (то есть через конкретный опыт и практику ребенка), был определен как симпрактический. Например, **умывальник** – *«там надо мыть, где моют руки и лицо, и себя моют»* (М., 4 г. 2 мес.), *«это называется моем руки с мылом»* (Д., 3 г. 6 мес.). Так, дошкольники (3,6-, 4-, 5-, 6-летние), определяя семантику лексических единиц, чаще описывают конкретные действия предметов или с предметами, конкретные образы, ситуации, в которые вовлекается референт или ассоциируемый со

словом предмет, то есть используют симпрактическую стратегию определения семантики лексем.

Второй способ дефинирования может быть квалифицирован как синсемантический, так как он базируется на анализе морфологической и семантической структуры слова и на введении его в систему сложных отношений и связей, позволяющих отнести обозначаемый предмет к определенной категории предметов на основе каких-то общих признаков. Например, *кофейник* – «*это такой предмет, в котором можно варить кофе*» (М., 5 л. 7 мес.), «*это такой прибор, которым кофе наливают с него, кофе там готовят*» (Д., 6 л. 3 мес.). К рассматриваемой категории высказываний были отнесены парадигматические реакции ребенка на слово, репрезентированные в эксперименте явлением синонимизации. Кроме того, в данную группу вошли неузуальные детские интерпретации лексем, созданные ребенком на основе морфологического анализа слова (продиктованные значением суффикса). Подобные дефиниции показывают достаточно глубокий уровень осмысления семантики производного слова. Способы толкования значения слов, отнесенные к данному типу, демонстрируют умение респондента абстрагироваться от своего конкретного опыта взаимодействия с обозначаемым предметом, а также вычленив в нем совокупность признаков, на базе которых его можно ввести в ряд других предметов, имеющих схожие характеристики. Ответы этой категории носят не наглядно-действенный и образный характер, а логико-знаковый. Они являются результатом аналитической работы информанта.

Школьники (в отличие от детей дошкольного возраста) в подавляющем большинстве уже способны абстрагироваться от конкретики предметного мира, ассоциируемого с лексемой, и произвести морфологический и семантический анализ структуры лексической единицы как элемента языковой системы. В то же время структура их дефиниций коррелирует с речевой формулой, применяемой взрослыми, характеризуется большим многословием, а также возникновением самоисправлений, указывающих на сформированность понятия о языковой норме. Тем самым, дети школьного возраста при интерпретации значе-

ния слов скорее опираются на синсемантическую стратегию, предполагающую осмысление лексической единицы как компонента языковой системы знаков. Заметим, что число симпрактических дефиниций с возрастом уменьшается. Наибольшее их количество встречается в ответах четырехлетних испытуемых (70,18 %), а наименьшее – в ответах восьмилетних (25,40%). В то же время подавляющее большинство взрослых (96,67 %) при определении значения слов использует синсемантический способ толкования лексем.

Делая выводы, отметим, что специфика речемыслительной деятельности ребенка в возрасте от 1,5-2 до 5-6 лет отражается в особенностях овладения им концептуальной и знаковой системами. Прежде всего это связано с преобладанием в указанный период правополушарного когнитивного стиля мышления. У детей школьного возраста восприятие значения слова осуществляется с опорой на левополушарный когнитивный стиль мышления.

Иллюстрируют эти процессы наблюдающиеся в разный возрастной период закономерности овладения лексическим значением слов. Как показывает исследование, поэтапное формирование лексико-семантического компонента в языковом сознании ребенка предполагает переход от симпрактической стратегии интерпретации лексических значений к синсемантической, что следует учитывать при создании различных методик обучения языку.

ЛИТЕРАТУРА

- Выготский Л.С.* Мышление и речь. – М., 2008.
- Гридина Т.А.* Объяснительный словарь детских инноваций. – Екатеринбург, 2012
- Каменская В.Г., Мельникова И.Е.* Психология развития: общие и специальные вопросы. – СПб., 2008.
- Леутин В.П., Николаева Е.И.* Функциональная асимметрия мозга: мифы и действительность. – СПб., 2005.
- Реброва Н.П., Чернышева М.П.* Функциональная асимметрия мозга человека и психические процессы. – СПб., 2004.

Ротенберг В.С. Межполушарная асимметрия, ее функция и онтогенез // Руководство по функциональной межполушарной асимметрии. – М., 2009.

Самигулина Ф.Г., Данюшина Л.А. Детский дискурс как лингвокогнитивный феномен. – Ростов-на-Дону, 2014.

Симерницкая Э.Г. Доминантность полушарий. – М., 1978.

Седов К.Ф. Онтопсихолингвистика: становление коммуникативной компетенции человека. – М., 2008

Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф., Шахнарович А.М. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. – М., 2009.

Уфимцева Н.В. Языковое сознание: динамика и вариативность. – М., 2011.

Швачкин Н.Х. Развитие речевых форм у младшего дошкольника // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. – М.-Л., 1948.

©Самигулина Ф.Г., 2015

М.В. СЛАУТИНА, А.Р. УЛЬМ
(Уральский федеральный университет,
г. Екатеринбург, Россия)

УДК 372.46
ББК Ч410.241.3

ПРОБЛЕМА УСВОЕНИЯ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СЕМАНТИКИ ОТВЛЕЧЕННЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ¹⁸

Аннотация: Статья посвящена проблеме усвоения детьми дошкольного возраста (от трех до шести лет) слов с отвлеченной семантикой. Материалом исследования послужили имена существительные, обозначающие свойства, качества человека, его поведение, образ жизни. Авторы сопоставляют детские толкования значений отвлеченных существительных с дефинициями толковых словарей и выявляют их сходства и различия.

На основе анализа детских дефиниций определены основные стратегии семантизации отвлеченных существительных: описание характера, поведения человека, которому приписывается определенное свойство, качество и описание ситуации, в которой это свойство проявляется. Выступая как «наивный» лексикограф, ребенок выбирает удобную ему стратегию семантизации слова и строит дефиниции по определенным моделям, которые отражают способ категоризации мира и закономерности познания ребенком окружающей действительности.

Ключевые слова: отвлеченная семантика, детские дефиниции, стратегии семантизации, категоризация мира.

В процессе освоения лексико-семантической системы русского языка особую трудность для ребенка представляют отвлеченные существительные, значение которых не выводится из

¹⁸ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ (проект № 13-04-00322 «Русская лексика как межчастеречная система: полное идеографическое описание в лексикографических параметрах»), РФФИ (проект № 13-06-00444 «Русские синонимы в системном освещении: структурно-семантический, идеографический, когнитивный и культурологический аспекты»).

собственного чувственного опыта: «...ребенку для усвоения слов с обобщенным значением уже не требуются непосредственные ощущения» [Федоренко 1984: 55]. Степень «отвлеченности» значения данных существительных различна: от слов, называющих собственно абстрактные понятия до отглагольных и отадективных существительных со значением действия или признака, семантика которых, в принципе, может быть извлечена из наблюдаемой, воспринимаемой ситуации.

В качестве материала для анализа мы выбрали отвлеченные существительные, обозначающие свойства, качества, состояния человека, его поведение, образ жизни: *смелость, храбрость, доброта, глупость, хитрость, забота, бедность* и т.п. Как отмечают исследователи, «подобные лексические единицы принадлежат пассивному словарю дошкольника, в активном словопотреблении таких единиц нет даже у ребенка старшего дошкольного возраста» [Кусова, Демьшева 2009: 56]. Информантами были дети дошкольного возраста (от трех до шести лет). Опрос проводился в виде устной беседы, детям было предложено ответить на вопрос *Что это такое?* При необходимости были заданы дополнительные уточняющие вопросы. При записи ответов детей фиксировались также невербальные знаки, если они относились к определению значения слова.

Усвоение детьми значения слова проходит несколько этапов и связано «с формированием знаний о мире и языковой картины мира, с формированием осознанной установки на использование (порождение) языковых единиц в соответствии с целью общения» [Гридина 2006: 54]. Слово считается усвоенным, если ребенок понимает его в чужой речи и употребляет его регулярно и в соответствии с лексическим значением. Известно, однако, что понимание слова и употребление его в детской речи отнюдь не означает, что по своей семантической структуре слово совпадает с соответствующей единицей «взрослого» языка: «подражательно усваивая форму, дети не всегда постигают адекватное значение слова. Часть его остается “пустой”, другая часть неправомерно расширяется или сужается или интерпретируется вовсе произвольно» [Горелов 2003: 24]. Это подтверждается сопоставлением детских дефиниций со словарными статьями тол-

ковых словарей. Например: **Доброта**. *Когда дружат друг с другом. Человек, который спасает людей или делает им что-то приятное или хорошее*. Ср.: **Доброта́**, -ы, жен. 1. см. добрый. 2. Отзывчивость, душевное расположение к людям, стремление делать добро другим. **Добрый**, -ая, -ое; добр, добра, добро, добры и добры. 1. Делающий добро другим, отзывчивый, а также выражающий эти качества. 2. Несущий благо, добро, благополучие [СОШ].

В толковых словарях русского языка словарные дефиниции отвлеченных существительных, как правило, относятся к отсылочному типу (кроме толково-идеографических словарей, в которых для каждого лексико-семантического варианта приводится полная дефиниция). Отвлеченное существительное определяется через отсылку к производящему слову, таким образом актуализируются словообразовательные связи. Указание на производящую основу содержится и в определениях вторичных значений. Ср.: **Хитрость**. 1. см. Хитрый. 2. Хитрый поступок, прием [СОШ]. Анализ детских дефиниций показывает, что ребенок дошкольного возраста также ощущает связи между единицами одного словообразовательного гнезда, последовательно включая их в толкования. Данный факт указывает на формирование метаязыковой способности ребёнка, которая проявляется в осознанной рефлексии над словообразовательными связями. Например:

Хитрость. *Когда хитришь. Когда чем-нибудь обманываешь и обхитрил. Это хитрый человек, который может украсть что-нибудь*.

Глупость. *Который глупый человек и еще делает все по-глупому, по-глупому себя ведет, кошку может обидеть*.

Злость. *Человек злой. Человек злится*.

В интерпретации ребенка внутренняя форма слова может быть неправильно истолкована, и само слово соотнесено с другой производящей основой. Так, существительное *бедность* многие из опрошенных детей ошибочно соотносили с прилагательным *бедный* в значении 'несчастный' (*Человек бедный. Это тот, кто попал в беду. Значит, кто-то кого-то обидел, бедная собачка, например*). Таким образом восстанавливается несущее

ствующая словообразовательная цепочка *бедный* – *бедность* (‘состояние, образ жизни бедного, несчастного человека’) и заполняется лексическая лакуна. Такая интерпретация внутренней формы отвлеченного существительного *бедность* представляется нам семантически обоснованной, поскольку реализует потенциальную возможность образования узуального слова – омонима к уже существующему в языке. Данный пример «парадоксальной мотивации и семантизации слова (по принципу ложно-этимологических сближений)» демонстрирует нереализованный словообразовательный потенциал лексической единицы [Гридина 2012: 21].

Определение значения слова начинается с выбора базового идентификатора, который репрезентирует категориально-лексическую сему. Это отражает мыслительную операцию отнесения понятия к определенной категории, выбор его места в иерархии понятий. Не обладая достаточным словарным запасом, ребенок дошкольного и младшего школьного возраста, как правило, испытывает затруднения с выбором слова, через которое можно истолковать отвлеченное существительное: такие операторы, как *свойство*, *качество*, *поведение*, *поступок* либо отсутствуют в его лексиконе, либо относятся к пассивной его части. Однако сами категории, на наш взгляд, выделяются достаточно точно (Ср. классификацию имен существительных в ТИСРС). При описании значения отвлеченных существительных, обозначающих свойства, качества человека и его поведение дети выбирают две стратегии семантизации, которые условно можно назвать «Тот, кто...» и «Это когда...». Первая стратегия заключается в описании характера, поведения человека, которому приписывается определенное свойство, качество, а вторая – в описании ситуации, в которой это свойство проявляется. В целом это совпадает с интерпретацией семантики перечисленных выше существительных в толково-идеографических словарях, где они включены в денотативные сферы «Интеллект», «Эмоции», «Оценка», «Социальные отношения», «Экономика» и далее – в денотативно-идеографические группы, связанные с описанием характера и поведения человека. Так, существительные *смелость* и *храбрость* в БТСРС включены в сферу «Социаль-

ные отношения», группу «Поведение», а в СТССР относятся к сфере «Эмоции» и внутри нее к оппозитивно организованной группе «Смелость – трусость», включающей лексические единицы, описывающие эмоциональное поведение человека [см.: БТСРС, СТССР].

В рамках обеих стратегий реализуется ряд приемов описания семантики слова, частично совпадающих со способами семантизации в толковых словарях. Так, стратегия «Тот, кто...» предполагает описание субъекта – носителя свойства, качества. В дефиниции субъект может быть представлен обобщенно, в этом случае используются идентификаторы *кто-то*; *тот, кто*; *тот, который*; (*такой*) *человек* и под. Напр.: **Кто-то** ничего не боится (смелость); **Это тот, который** не боится темноты, зверя, который очень-очень страшный (смелость); **Это такой человек, который** злой. Он всех обижает (злость); **Человек, который** спасает людей или делает им что-то приятное или хорошее (доброта). Однако, как пишет С. В. Плотникова, «для усвоения слов достаточно высокого уровня обобщения необходимы определенные когнитивные предпосылки, т.к. такие слова не имеют конкретного денотата» [Плотникова 2011: 111]. В словах с преимущественно сигнификативным значением закреплён результат обобщения признаков целого класса понятий, поэтому ребенку достаточно трудно представить себе абстрактного субъекта – носителя признака. Обобщенная семантика конкретизируется за счет указания на круг денотатов: *Если человек красивый. Или животное. Или вещь* (красота). *Это тот, который глупый. Глупый зверек, глупая птица* (глупость). Но даже в этом случае «человек вообще», «животное вообще» или «вещь вообще» соотносится в сознании ребенка с конкретным человеком, животным, предметом, которые «выбираются» из ближайшего окружения: *Миша хитрый, он две конфеты съел, а я – одну* (хитрость); *Я добрая* (доброта). Конкретизация семантики может осуществляться также за счет указания на прототипического носителя определенного признака, что отражает не только личный опыт ребенка, но и культурный опыт социума. Так, в сознании детей хитрость устойчиво соотносится с лисой: *Это лиса, она с хитростью, потому что она ловит мышей, зайцев.*

Вот какая она хитрая.

Стратегия «Это когда...» реализуется через описание ситуации, в которой проявляется определенное свойство, качество субъекта. Такая ситуация может быть представлена максимально обобщенно, вне связи с конкретными характеристиками: *Когда человек что-то сделал неправильно* (глупость); *Это когда кто-то что-то делает все наоборот* (хитрость); *Это когда кто-то что-то доброе делает* (доброта). Отметим, что подобные дефиниции в детской речи встречаются редко. Как правило, при описании ситуации ребенок переходит на более низкий уровень обобщения, представляя типичную ситуацию, которая является результатом обобщения жизненного (не только житейского, но и зрительского, читательского) опыта ребенка и представляет собой некую «сумму», совокупность повторяющихся ситуаций, реальных или вымышленных. Напр.: *Это когда пожилым людям помогаешь. Всем помогаешь* (доброта); *Это ухаживает за ним, присматривает за ним, за человеком, за кошкой, если она какает или ест* (забота); *Это когда кто-то что-то красиво делает: маникюр, прическу, одевается... Или макияж* (красота). Наконец, детский эгоцентризм в восприятии мира обуславливает появление дефиниций, в которых семантика отвлеченного слова толкуется через описание предельно конкретной ситуации, «действующими лицами» которой являются сам ребенок и люди из его ближайшего окружения: *Мама волосы красит и красивая потом она* (красота); *Я о бабушке забочусь, приношу ей фрукты. Обо мне сестра так заботилась, когда я болел* (забота); *Там однажды была авария. Миша побежал через дорогу, и мы побежали. Миша храбрый. Если бы мы остались на островке, в нас бы попали осколки машин* (храбрость).

С. Н. Цейтлин отмечает, что при формировании лексического значения слова для ребенка значимы ситуативная закрепленность и предметная соотнесенность [Цейтлин 2000:62]. Конкретность детского мышления требует определенной логики толкования семантики слова: от общего к частному, от обобщенного к конкретному. Ребенок, даже обладая достаточным уровнем логического мышления, позволяющим соотносить между собой явления действительности, выделять категории разных уровней абстракции, испытыва-

ет потребность в доказательстве, подтверждении сделанных обобщений: *Это когда кто-то добрый, никого не обижает. Никого не ловит, зайцев. Ласкает кошек, ласкает собак. Добрый доктор кого-нибудь лечит* (доброта).

Взаимосвязь общего и конкретного в детском сознании подтверждает и тот факт, что дети последовательно и регулярно включают оценочный компонент в семантику признакового слова. Оценивается само свойство, качество, человек как носитель этого качества и результат, последствия «реализации» его в конкретной ситуации: *Делаешь что-то плохое и злое* (злость); *Это когда какой-нибудь человек схитрил, плохо поступил* (хитрость); *Когда человеку что-то делают хорошо, ему это нравится* (забота); *Когда плохо делаешь людям и тебе хорошо потом* (хитрость); *Это когда кто-то плохо делает. И потом его ругают* (глупость). Ребенку дошкольного возраста в целом свойственна категоричность, полярность оценки явлений действительности: шкала между «хорошо» и «плохо» практически отсутствует. Однако он вполне способен понимать условность, амбивалентность оценки (хорошо/плохо при определенных условиях) и ее непостоянность, «фазисность»: *Это иногда хорошо, иногда плохо* (хитрость); *А если не помогаешь – ты плохой* (доброта); *Хитрый человек становится, тогда он плохой* (хитрость). Включение оценочного компонента в семантику слова отражает потребность ребенка не только номинировать явления действительности, но и соотнести их со своей системой ценностей, подвести под определенную ценностную категорию. «Ущербность» оценки (хорошо / плохо) отнюдь не означает неспособности ребенка к более гибкому, дробному оцениванию действительности, но свидетельствует о недостаточном наполнении его лексикона соответствующими единицами.

Таким образом, детские дефиниции слов с отвлеченной семантикой отражают мыслительные процессы обобщения и дифференциации понятий: сначала на основе сходства выделяемых признаков явлений происходит обобщение и отнесение их к определенной категории, а затем – обратный процесс дифференциации понятий внутри категории, выделение типичного и единичного. Осознавая, усваивая отвлеченную семантику слова,

ребенок проходит путь от частного к общему; объясняя, толкуя значение усвоенного слова, «идет в обратном направлении» – от общего к частному. Выступая как «наивный» лексикограф, ребенок выбирает удобную ему стратегию семантизации слова и строит дефиниции по определенным моделям, которые отражают закономерности познания ребенком окружающей действительности и особенности процесса категоризации мира. Детские дефиниции свидетельствуют также и о проявлении элементарной метаязыковой способности, осознании знаковой сущности слова, «ценности» его самого, преодолении «наивного» отношения к слову как неотъемлемой составляющей самого явления действительности.

ЛИТЕРАТУРА

БТСРС – Большой толковый словарь русских существительных: Идеографическое описание. Синонимы. Антонимы / Под общ. ред. проф. Л. Г. Бабенко. – М., 2005

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

СТСРР – Словарь-тезаурус синонимов русской речи / Под общ. ред. проф. Л. Г. Бабенко. – М., 2007

Горелов И. Н. Избранные труды по психолингвистике / Под ред. К. Ф. Седова. – М., 2003

Гридина Т. А. Онтолингвистика. Язык в зеркале детской речи. – М., 2006.

Гридина Т. А. Объяснительный словарь детских инноваций. – Екатеринбург, 2012

Кусова М. Л., Демьшева А. С. Развитие языковой личности ребенка в период детства: лингвистический, психолингвистический, лингводидактический аспекты. – Екатеринбург, 2009.

Плотникова С. В. Развитие лексикона ребенка: учеб. пособие. – М., 2011.

Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи. – М., 1984.

Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. – М., 2000.

©Слаутина М.В., 2015

©Ульм А.Р., 2015

Т.И. СТЕКСОВА

(Новосибирский государственный
педагогический университет, г. Новосибирск)

УДК 81'37:81'271.2

ББК Ш105.31+Ш105.553

СООТНОШЕНИЕ СУБЪЕКТА ДЕЙСТВИЯ И СУБЪЕКТА МОДУСНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ В ВЫСКАЗЫВАНИЯХ С СЕМАНТИКОЙ НАПРАСНОСТИ

Аннотация: Предметом исследования является частный случай проявления субъективного смысла в высказывании. Рассматриваются частные значения напрасности, способы их выражения и особенности функционирования данной семантики в высказываниях. В статье рассматриваются варианты соотношения субъекта речи, субъекта действия и субъекта модусной квалификации действия как напрасного. Высказывается предположение о частотности несовпадения субъекта действия и субъекта оценки и о связи частного значения с объектом квалификации. Приводятся статистические данные и результаты психолингвистического эксперимента.

Ключевые слова: модусная категория, семантика, языковое сознание, психолингвистический эксперимент.

Семантика напрасности относится к одной из малоизученных факультативных модусных категорий. В числе работ, направленных на ее изучение, можем отметить работы А.Зализняк, касающиеся исследования феномена многозначности и, в частности, многозначности наречия *напрасно*. Именно ею было впервые выявлено, что наречие *напрасно* в сочетании с предикатом вносит в высказывание субъективную семантику, которая может дифференцироваться в зависимости от контекста и ситуации и выражать частные значения безрезультатности, ошибочности и общей оценки [2002, 2003].

Круг языковых средств, выражающих напрасность, достаточно широк, к ядерным относятся синонимичные наречия *напрасно*, *тщетно*, *зря*. Они и будут анализироваться в данной статье. Маркеры напрасности могут как встраиваться в пропозицию, так и выражаться присоединительной конструкцией и отдельной предикативной единицей. Ср.: *Напрасно брат так*

беспокоится: нужно быть тверже и смотреть на вещи спокойнее (Л.Андреев); Вот вы тогда, барчук, обиделись на меня, а понапрасну (И.Бунин); Он долго шарил у себя в карманах, ползал по полу, смотрел под кроватью, перебирал одеяло, подушку, простыни – все напрасно! (А.Погорельский).

Итак, под напрасностью понимается квалификация говорящим диктумного события (действия, мнения), которое, с его точки зрения, не достигло результата или является ошибочным. Таким образом, говорящий выступает в качестве субъекта модусной оценки, который может либо совпадать с субъектом действия, либо не совпадать.

Ср.: *Весь день он напрасно искал книгу / Весь день я напрасно искал книгу.*

В первом предложении производитель действия (т.е. субъект пропозиции) – *он*; субъектом модусной оценки является имплицитный говорящий, но позиция которого может быть вербализована в предложении: *Я считаю, думаю, знаю, что он весь день напрасно искал книгу.* Субъект пропозиции по отношению к субъекту модусной оценки может выступать и как адресат речи, и как лицо/предмет, не принимающие участие к коммуникации.

Ср.: *Как, ты еще сомневаешься играть или нет? Напрасно!* (П.Головин) = твои сомнения я (говорящий) считаю напрасными (ошибочными).

Напрасно он увлекал меня на ночные прогулки под звездами, напрасно силился пробудить, я была как спящая царевна в хрустальном гробу: вот она, да недокличешься... (Т.Набатникова) = он увлекал меня на прогулки, силился пробудить, но его действия я считаю напрасными (безрезультатными).

Совершенно зря власть борется с уличной торговлей (РР) = борьбу власти я (говорящий) оцениваю как напрасную (ошибочную и как следствие этого безрезультатную).

Подобные примеры позволяют нам увидеть столкновение когнитивных пространств действующего и оценивающего субъектов.

Во втором случае субъект действия и субъект оценки совпадают в лице говорящего, за счет чего происходит интеграция

объективного и субъективного содержания. Ср.: *Напрасно я вглядывался в лица деловитых прохожих* (Д. Гранин) = я вглядывался и понимал, что делаю это напрасно (безрезультатно).

Отметим, что встречается, чаще в художественной литературе, более сложное взаимодействие субъектов: субъект речи может совпадать либо с субъектом модусной оценки, либо с субъектом действия, а может и не совпадать ни с субъектом модусной оценки, ни с субъектом действия.

Вчера пошли узнать про курсы английского около дома – так Ваня всю дорогу твердил – запишите меня – ходить не буду, учить не буду, вы зря потратите деньги ... [Наши дети: Подростки (2004)].

В этом примере имплицитный говорящий в первой предикативной единице равен субъекту действия, выраженному местоимением *вы* в последней предикативной единице, а субъект модусной квалификации, выраженный собственным именем *Ваня*, назван во второй предикативной единице.

Соотношение субъектов весьма значимо для семантики и прагматики предложения. Еще Ю.А. Пупынин писал, что изучение связей субъектности и модальности позволяет обнаружить новые языковые закономерности [Пупынин 1992: 56].

Предположение о том, что в разговорной речи субъект модусной оценки чаще не совпадает с субъектом действия, подтверждается статистическими данными Национального корпуса русского языка:

сочетание наречия *напрасно* + глагол в 1л. встречается в 169 примерах,

+ глагол во 2л. встречается в 568 примерах,

+ глагол в 3л. встречается в 680 примерах;

сочетание наречия *зря* + глагол в 1л. – 119 примеров,

+ глагол во 2л. – 330 примеров,

+ глагол в 3л. – 500 примеров;

сочетание наречия *тщетно* + глагол в 1л. – 78 примеров,

+ глагол во 2л. – 31 пример,

+ глагол в 3л. – 268 примеров.

Получается, что мы склонны чаще оценивать как напрасные действия других людей, чем свои. Причем, эта оценка «в глаза»

собеседнику (сочетания со 2л.) выражается реже, чем «за глаза» и реализуется в таких речевых жанрах, как осуждение, порицание: *Напрасно так говорите, сударыня, – сказал старик, – животное скот, а человеку дан закон* (Л.Толстой); в жанрах предостережения и предупреждения. Предупреждать можно как о каком-то позитивном событии, так и о событии, которое оценивается говорящим негативно. Предостережение же всегда связано с негативной оценкой предстоящего события. Так, Л.А. Бирюлин включает в число императивных высказываний со стандартной семантикой побуждения высказывания со значением превентива, в которых выражается предостережение, адресованное некоторому лицу, предложение проявить осмотрительность и не совершить действие, способное нанести ущерб или вред этому лицу или каким-либо третьим лицам [Бирюлин 1989].

Ср.: *А пиено можно продать военным, железнодорожникам, на горючее обменять. Так что рушилку зря отдаете. Чем так торговать, как говорится, лучше уж воровать* [Борис Екимов. Пиночет (1999)] .

Если нахлынет неудержимый поток, с ним не сражайся, силы напрасно не трать... (К.Васильев).

Оценка действий третьих лиц реализуется чаще всего в информативных жанрах:

– *Знаете что, давайте спустимся на шоссе к машине, посмотрим, что тамстряслось, может, он зря возится* [Ю. О. Домбровский. Хранитель древностей, часть 2 (1964)];

– *Машину зря гоняет казённую! – наябедничал и кот, жуя гриб* [М. А. Булгаков]

В случаях совпадения двух субъектов (субъекта действия и субъекта модусной оценки) жанр высказывания можно определить как сожаление: *Ах, напрасно я напугал вас...*

Как уже отмечалось, семантика напрасности реализует два частных значения: безрезультатности и ошибочности. В Национальном корпусе все примеры с интересующими нас лексемами приводятся с неснятой омонимией и поэтому не позволяют сделать вывод о том, как мы чаще квалифицируем свои и чужие действия (как безрезультатные или ошибочные) и какие марке-

ры для этого выбираем. Так как наречие *тщетно* синонимично наречию *напрасно* только в значении безрезультатности, то оно не учитывается нами в дальнейшем исследовании. Первичные наблюдения привели к предположению о том, что мы чаще оцениваем свои действия как ошибочные, а чужие как безрезультатные.

Для того, чтобы подтвердить либо опровергнуть эти предположения, был проведен небольшой психолингвистический эксперимент. Как писал А.А. Леонтьев, «психолингвистический эксперимент направлен на то, чтобы поставить испытуемого в ситуацию (управляемого) выбора и принятия решения (хотя выбор и решение могут быть как осознанными, так и неосознанными)» [Леонтьев 1997: 74].

В качестве испытуемых выступили 40 студентов-филологов 4-го курса. Им было предложено завершить четыре предложения:

Я напрасно....

Я зря...

Ты/он напрасно...

Ты/он зря...

Выбирая в качестве метода исследования «метод дополнения языкового знака» (В.П. Глухов), или «методику заканчивания предложения» (В.П. Белянин), мы рассчитывали, что испытуемые в составленных ими предложениях используют маркеры семантики напрасности либо в значении безрезультатности, либо в значении ошибочности.

Результаты эксперимента таковы:

предложение с *Я напрасно* в значении *безрезультатно* закончили 16 студентов (40%), в значении *ошибочно* – 21 студент (52,5%);

Я зря в значении *безрезультатно* использовали только 9 студентов (22,5%), в то время как со значением ошибочности встретилось в 27 случаях (67,5%).

Таким образом, лексема *напрасно* в случае совпадения субъекта действия и субъекта модусной квалификации употребляется и в том, и в другом значении с небольшим преимуществом значения ошибочности. Лексема *зря* в основном в языковом

сознании говорящего связана с семантикой ошибочности. То, что мы чаще склонны оценивать свои действия как ошибочные, а не безрезультатные, вполне объяснимо: ошибочность – это проявление такой семантики, как невольность осуществления (более подробно об этом см. [Стексова 2002]). Ошибка не контролируется субъектом действия, она совершается помимо воли или против воли человека. Безрезультатность же связана с волевой, целенаправленной деятельностью человека. Психологически проще возложить ответственность за неуспех на какие-либо сторонние силы, обстоятельства, не зависящие от субъекта действия, чем признаться, что усилия не достигли результата, т.е. признаться в поражении.

Предложения с различными субъектами действия и модусной квалификации свидетельствуют, что лексема *напрасно* примерно одинаково регулярно реализует и значение безрезультатности (19 примеров – 47,5%) и значение ошибочности (16 примеров – 40%).

Лексема *зря* в языковом сознании субъекта модусной квалификации по отношению к другому субъекту действия закреплена в значении ошибочности действия: 36 примеров (90%) против 4 примеров (10%).

Таким образом, эксперимент подтвердил первоначальные предположения, по крайней мере, для определенной возрастной и социальной группы. Для распространения этого вывода на более широкий круг говорящих необходимы дополнительные исследования. Кроме того, эксперимент показал, что лексема *зря* в языковом сознании говорящего закреплена в основном за квалификацией действия как ошибочного, хотя словарное толкование свидетельствует о синонимичности наречий *напрасно* и *зря* в двух значениях: безрезультатность и ошибочность. Таким образом, словарное значение лексемы *зря* и воплощение его в языковом сознании молодых современников совпадают в неполном объеме.

При анализе языкового материала оказалось, что по отношению к своему действию маркер *напрасно* трижды был употреблен в нерасчлененном значении, т.е. контекст не давал оснований для четкой интерпретации: *Напрасно я вспоминаю былые*

времени, а маркер зря в четырех случаях: *Я зря вчера приехала в ЖЭУ, оно было закрыто.*

По отношению к квалификации действий других лиц в нерасчлененных значениях пять раз было употреблено наречие *напрасно*: *Напрасно он тренировался так долго.*

В подобных случаях трудно понять, как субъект модусной оценки квалифицирует ситуацию как безрезультатную или как ошибочную. Вероятно, в определенных речевых ситуациях (контекстах) эта неопределенность может быть нейтрализована, но также, вероятно, в подобных случаях можно говорить и о синкретизме семантики.

ЛИТЕРАТУРА

- Белянин В.П.* Психолингвистика. – М., 2007
- Бирюлин Л.А.* Семантика превентива // Функциональный анализ языковых единиц. – М., 1989. С. 54 – 71.
- Глухов В.П.* Основы психолингвистики. – М., 2005.
- Зализняк А. А.* Феномен многозначности и способы его описания // Вопросы языкознания. – М., 2002. – С.20 – 45.
- Зализняк А.А.* Многозначность в языке и способы ее представления: автореф. дис. ... доктора филол. наук, – М., 2003.
- Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики. – М., 1997.
- Пупынин Ю.А.* О связях субъектности и модальности в русском языке // Модальность в ее связях с другими категориями. – Новосибирск, 1992.
- Стексова Т.И.* Семантика невольности в русском языке: значение, выражение, функции. – Новосибирск, 2002.

©Стексова Т.И., 2015

С.Н. ЦЕЙТЛИН

(Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Институт лингвистических исследований РАН, г. Санкт-Петербург, Россия)

УДК 81'271.2
ББК Ш105.553

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОГОВОРКИ: ОПЫТ ТИПОЛОГИИ

Аннотация: В статье рассматриваются лексические оговорки в речи людей, владеющих языковой нормой, которые появляются в спонтанной речи вследствие ослабления языкового контроля. Оговорки представляют собой замену одной лексемы другой, не соответствующей речевому замыслу. Автор подразделяет их на два основных типа: основанные на ассоциациях семантического типа и на сходстве формально-грамматического или фонетического типа.

Ключевые слова: порождение речи, оговорки, языковой контроль, ассоциации вербальные замены.

Хорошо известно, что в ситуации ослабления языкового контроля при порождении текста речь человека отчасти изменяется. Можно полагать, что выяснение лингвистических причин этих изменений помогает не только понять закономерности функционирования речи в реальной речевой деятельности, но и выяснить строение ментального лексикона и ментальной грамматики, а также определить различные виды текстового взаимодействия языковых единиц и категорий.

Практически трудно представить себе спонтанную устную речь без оговорок того или иного рода. Ведь порождение речи само по себе – сложнейший процесс, включающий множество операций: выбор синтаксического каркаса, лексического его наполнения, морфологического оформления каждой лексемы, получающей в составе высказывания статус синтаксемы или ее компонента, артикуляторной реализации и многого, многого другого. При этом существенно, что большая часть этих операций осуществляется параллельно и фактически на чрезвычайно низком уровне осознанности, практически- неосознанно. Недавно наш мозг часто сравнивают с компьютером, имеющим

сложнейшую мультипроцессорную программу. В своей небольшой статье мы коснемся лишь одной проблемы, связанной с порождением речи – а именно выбора лексем, заполняющих синтаксические позиции в высказывании, точнее – разного рода сбоев, происходящих в данной области.

Речевые сбои подразделяются на ряд типов в соответствии с языковыми уровнями: лексические, морфологические, синтаксические, акцентологические, фонетические. По виду речевой деятельности их можно разделить на два, по крайней мере, типа: оговорки и «очитки». Второе слово заключаем в кавычки, поскольку оно не является общепринятым. В первом случае имеем дело, как правило, с самостоятельным порождением текста, во втором – по сути дела, с воспроизведением, которое, тем не менее, подвергается некой модификации. «Очитки» также могут быть разделены по отношению к языковым уровням (лексические, морфологические и т.д.). В рамках данной статьи они не рассматриваются.

Лексическая оговорка является одной из разновидностей речевых сбоев, которые представляет собой непреднамеренное отклонение от языковой нормы, возникающее не вследствие невладения ею, а как результат ослабления языкового контроля из-за тех или иных обстоятельств: усталости, болезни, провокации контекста и т.п. др. Именно владение или невладение нормой позволяет разграничивать оговорки (речевые сбои) и речевые ошибки, которые есть следствие неосвоенности нормы ребенком, овладевающим своим родным языком, человеком, осваивающим новый для него язык или носителем просторечия, незнакомым с литературной нормой¹⁹.

¹⁹ Известно, что многие исследователи не разграничивают ошибки и оговорки, трактуя таким образом термин «ошибка» более широко. Такая тенденция является господствующей в отечественной науке, в то время как в западной науке достаточно последовательно проводится данное разграничение. Отступления от нормы вследствие невладения ею именуется errors, а нечаянные отступления от нее называются mistakes или slips of tongue. Подробная (но не исчерпывающая) классификация ошибок представлена в книге [Цейтлин 2013].

Лексический сбой (оговорка, обмолвка) заключается в неверном выборе лексемы²⁰. При этом возникает соотношение «заменяемое – заменяющее». Заменяемое соответствует речевому замыслу, заменяющее от него отличается, иногда кардинальным образом, иногда и – незначительно. Если говорящий свою оговорку замечает (лексические сбои, как правило, более четко фиксируются языковым сознанием, чем морфологические или синтаксические и тем более – фонетические), он может ее исправить, подобрав более подходящую лексему. Однако это происходит отнюдь не всегда и зависит от речевой ситуации. В стандартной ситуации повседневного общения он может удовлетвориться произнесенным словом, если смысл, который он хотел выразить, не пострадал радикальным образом.

Теоретической базой нашего исследования являются капитальные работы А.Р. Лурия и его последователей и учеников, прежде всего – Т.В. Ахутиной. Выясняя механизм оговорки, мы опираемся прежде всего на известную концепцию порождения речи, разработанную Т.В.Ахутиной в содружестве с А.А. Леонтьевым. Приведем основное положение данной концепции, существенное для анализа лексических оговорок: «Порождение речи начинается с внутреннеречевого замысла высказывания. Вслед за ним идет выбор слов. Он происходит в два этапа. Сначала осуществляется перевод широких субъективных смыслов внутренней речи, выраженных особым кодом, в единицы значения определенного внешнего языка. Поскольку эти значения репрезентированы иначе, чем звуковая форма слова, говорящий должен найти соответствующую звуковую форму. Однако делает он это, вероятно, после создания грамматической схемы предложения, позволяющей отыскивать уже грамматически

А.А. Залевская, уделившая много внимания обзору работ, посвященных отклонениям от нормы в спонтанной речи, придерживается широкой трактовке термина ошибка, относя к нем и непреднамеренные отклонения от нормы [Залевская 2007].

²⁰ Очевидно, лексическим сбоем можно распространить и на те случаи, когда говорящий ищет и не находит подходящего слова, однако в данной статье они не рассматриваются.

оформленные полные схемы слов. За этими операциями следует нахождение послоговой двигательной программы высказывания и ее реализации, которая идет под контролем кинестетического и слухового анализаторов» [Ахутина 2014: 29-30]. Отступление от нормы может возникнуть на разных стадиях порождения речи, выявленных данными исследователями, причем стадии здесь название условное, ибо многие процессы могут протекать параллельно.. Существенно, что отмечается наличие двух этапов выбора слова (точнее было бы сказать- словоформы): до и после создания грамматической схемы предложения. Важен и этап реализации послоговой двигательной программы, сбой происходит и на данном этапе тоже.

Материал, на котором базируется наше исследование - речь интеллигентных людей среднего и пожилого возраста, в большинстве своем- преподавателей вуза, в том числе и филологов, а также радиожурналистов ряда известных радиостанций, в возрасте от 25 до 50 лет, достаточно опытных и весьма грамотных. Среди зафиксированных оговорок есть и оговорки ведущих передач, посвященных культуре речи. Очевидно, от оговорок фактически не застрахован никто. Кроме того, используются и оговорки автора статьи, в том числе и «перехваченные», т.е. используется хорошо себя зарекомендовавший и подходящий именно для такого случая метод интроспекции²¹.

Представляется очевидной связь речевых сбоев с одним из видов языковой памяти: долговременной, свидетельствующей о закреплённости в языковом сознании тех или иных языковых явлений, и кратковременной (оперативной), означающей, что процессы эти имеют причиной воздействие тех или иных

²¹ Своим интересом к данной теме я обязана Марине Валентиновне Русаковой, которая убедительно доказала в своих работах, что исследование механизма оговорок проливает свет на строение системы языка, выявляя многие из его закономерностей (см. [Русакова 2001; Русакова 2013]).

факторов ситуативного или контекстуального порядка²². Если первые базируются на определенных системных связях между языковыми единицами (лексемами) и носят типичный, повторяющийся характер, то вторые абсолютно индивидуальны и сиюминутны и поэтому имеют скорее психологическую, чем языковую природу. При подборе лексики говорящий, обращаясь к собственному ментальному лексикону, осуществляет поиск сразу по ряду оснований: семантическому, формально-грамматическому, фонетическому, часто – одновременно по нескольким. Существенную роль при этом играет контекст, как уже реализовавшийся, так и планируемый. Роль контекста при порождении речи может быть как положительной, подсказывающей (в подавляющем большинстве случаев это как раз и имеет место) и отрицательной, провокационной. Вторая из названных ситуаций и приводит к речевым сбоям

Лексические сбои (оговорки, обмолвки) более всего привлекали внимание исследователей, хотя грамматические сбои встречаются не менее часто. Споры о их причинах ведутся давно, о них пишет уже З. Фрейд, анализируя позиции современных ему ученых: некоторые из них полагали, что в основе лексических замен лежат семантические ассоциации, другие – что ассоциации формального порядка, главным образом фонетические. Наши наблюдения свидетельствуют о том, что причины могут относиться как к той, так и другой области, а во многих случаях оба фактора сочетаются. Кроме того, большую роль играют некие моторные (артикуляционные) шаблоны, которые накладываются на формирующиеся в сознании звуковые оболочки словоформ, совпадая частично или полностью в начальном сегменте словоформы и в ряде случаев как бы провоцирующие фонетическое развертывание в ложном, не соответствующем речевому замыслу, отношении.

Речевые сбои первого типа базируются на явных или неявных семантических связях между лексемами и потому могут

²² О различной роли долговременной и кратковременной (оперативной) памяти в механизме ассоциирования писали многие авторы. См., например, работу И.Г. Овчинниковой [Овчинникова 1994].

считаться свидетельством их реального существования, что касается сбоев второго типа, то в этом случае прежде всего срабатывают механизмы либо формально-грамматического, либо чисто фонетического типа. Рассмотрим последовательно лексические оговорки первого и второго типа. Таким образом обнаруживает себя билатеральная, двойственная сущность словоформы.

Оговорки первого типа, основанные на семантических ассоциациях, чрезвычайно многочисленны. Эти ассоциации, отражающие системный характер организации ментального лексикона базируются на семантических связях между лексемами и могут быть названы семантическими заменами. Они, вне всякого сомнения, свидетельствуют о психологической реальности этих связей, об их присутствии в сознании человека, точнее – в подсознании, ибо выбор лексемы осуществляется на чрезвычайно низком уровне осознанности и является следствием отключения или ослабления языкового контроля.

Они могут быть подразделены на ряд подтипов.

1. Смещение антонимов

Из домашних разговоров: «Нужно *зажечь* (вм. погасить) свет»; «Я *похудела* (вм. поправилась) больше чем на килограмм (оговорка удивила собеседника, но не замечена говорящей)»; «Там и лыжи есть, можно *зимой..ой*, чуть не сказала – летом.. туда приезжать»;²³ Радиожурналист: «Нельзя *преувели..* преуменьшать степени этой угрозы». Хорошо известно, что антонимические ассоциации являются очень прочными и формируются на ранних стадиях речевого онтогенеза. К тому же эти системные связи часто обнаруживаются в тексте именно в ситуации противопоставления и, следовательно, поддерживаются синтагматическими ассоциациями. Оба антонима существуют в одном и том же контекстуальном окружении, что создает ситуацию вероятностного прогнозирования, провоцирующую речевой сбой. Оговорки такого рода могут вызывать серьезные

²³ Подобные «перехваченные» оговорки являются результатом интроспекции, прямой или опосредованной.

коммуникативные помехи, меняя смысл высказывания на противоположный.

2. Замена лексемы как результат редукции дифференциальных сем

Иерархическая организация семантической структуры лексического значения отчетливо выявляется как при выяснении закономерностей формирования детского лексикона, так и при исследовании лексических оговорок. Компонентный (семный) анализ лексических значений обнаруживает ее со всей очевидностью. При исследовании речевого онтогенеза отчетливо выявляется механизм освоения семного состава лексического значения: базовые компоненты обычно осваиваются раньше периферийных, дифференциальные семы позднее интегративных. Сходный процесс можно наблюдать в сфере спонтанной речи взрослых. Недостаточный учет дифференциальных сем в ситуации ослабления речевого контроля часто приводит к расширению сферы референции лексемы, т.е. сверхгенерализации одного из значений. Говорящий игнорирует одну или несколько дифференциальных сем, справедливо предполагая, что будет понят собеседником. Так, частота совместной встречаемости слов *кошка* и *собака* настолько велика, что в светлом поле сознания говорящего может доминировать общая сема «животное, живущее дома», а дифференциальные семы отходят на второй план. Так, человек, имеющий собаку и использующий это слово много раз в день, произносит тем не менее: «А *кошка* будет это есть?», хотя никакой кошки в доме нет. Примеры взаимной замены этих двух слов очень распространены. Тот же человек, имея в виду пустой пакет с кормом для собаки, назвал его *ящиком*, ориентируясь на общую сему «вместилище», хотя совершенно очевидно, что он хорошо представляет себе значение данного слова. Это проявление своего рода речевой неряшливости, характерной для домашнего общения.

Любой из нас хорошо знаком с названиями фруктов и овощей, но тем не менее в спонтанной речи способен сказать: «У вас есть *помидоры* (вм. *мандарины*)?». В качестве – дополнительного фактора, провоцирующего сбой, здесь, как это часто бывает, выступает тождество ритмической структуры слов: обе

словоформы включают три слога, предпоследний из которых является ударным. В нашем материале отмечены также замены слова *клубника* словом *клюква* (возможно, в качестве дополнительного фактора, вызвавшего сбой, выступает некоторое звуковое подобие первого слога), а также употребление слова *клоун* вм. *фокусник*. Горящий хотел сказать, что он в течение какого-то времени невольно обманывал своего шефа, притворяясь лучшим работником, чем на самом деле: «Я все время чувствовал себя ловким *клоуном* и боялся разоблачения». В данном случае смешаны две цирковые профессии. Две женщины собирают ягоды в саду, одна говорит другой: «На этом *дереве* еще много смородины». Невозможно предположить, что говорящая не знает различий между деревом и кустом. Это также проявление своего рода речевой неряшливости в комфортной ситуации повседневного общения. В нашем материале зафиксировано несколько случаев, когда пожилые люди употребляли лексемы *взвеситься*, сочетания *измерить давление*, *измерить температуру*, заменяя одно другим. Все эти слова и словосочетания содержат общую интегральную сему – «измерить состояние организма с помощью какого-то прибора, инструмента», в данном случае игнорируются дифференциальные семы. Неоднократно приходилось слышать глаголы *погасить* вм. выключить о телевизоре или радио. Оба глагола имеют общую сему «прекратить функционирование прибора», в данном случае также игнорируются периферийные семы. В группе так наз. параметрических прилагательных часто встречаются случаи игнорирования параметра как такового, т.е. узкая ленточка может быть названа *тонкой*, глубокая яма – *длинной* и т.п., каждое из прилагательных используется в значении «обладающий значительной или, напротив, незначительной степенью проявления того или иного качества, а сам параметр остается в тени. Кроме того, главенствующие по смыслу в этом ряду прилагательные *большой* и *маленький* могут служить универсальными заменителями всех параметрических прилагательных, поскольку в них отношение к параметру оценки вообще снимается: *большим* может быть назван толстый человек, многоэтажный дом, имеющая много страниц книга, широкая река и т.п. Коммуникативные

потери при этом незначительны и, как правило, не замечаются.

Некоторые из замен носят почти анекдотический характер. Так, автору этой статьи случилось однажды, реагируя на рекламу стоматологической фирмы, назвать людей, полностью лишенных зубов, *лысыми*. Сыграла роль как будто не лежащая на поверхности общая для слов *беззубый* и *лысый* сема «полностью лишенный чего-то».

Огромное число обмолвок связано с номинациями домашних бытовых приборов и гаджетов разного рода: *телевизор, компьютер, мобильник, планшет, магнитола, принтер* и т.п. Замечено, что они особенно характерны преимущественно для пожилых людей, которым реже случается иметь дело с упомянутыми выше предметами. Многие признаются, что им приходится останавливаться на мгновение, чтоб сделать выбор между словами *микроволновка* и *мультиварка*. Случается, что иногда одно слово заменяется другим, когда речь идет о разных механизмах, выполняющих аналогичные функцию. Так, один из информантов признался, что ему приходится задумываться, когда требуется осуществить выбор между словами *лифт* и *эскалатор*.

Замечено, что деятели культуры, представляющие разные профессии, часто сбиваются на доминирующее в их сознании слово, обозначающее привычную для них аудиторию: *слушатели, читатели, зрители, посетители*. Очевидно, в качестве дополнительного фактора, провоцирующего подобное смешение, выступает общность словообразовательной модели отглагольного характера.

3. Необоснованная замена синонимов

Казалось бы, синонимы для того и существуют, чтобы обеспечивать говорящему выбор при порождении речи. Однако выбор этот каждый раз чем-то обоснован, и учет неких тонких деталей семантики лексемы часто бывает необходим в процессе речевой деятельности. В ситуации ослабления языкового контроля эти детали как бы редуцируются. «Ну ты и *мошенник!*» - упрекает хозяйка собаку, стащившую со стола кусок сыра – слово явно неподходящее, хотя и относящееся к тому же синонимическому ряду, что и более подходящие слова *жулик* или

воршика. Автору этих строк случилось в ситуации спешки употребить глагол *утешать* вместо более подходящего *успокоить*: «Не надо меня *утешать!*», когда речь шла о волнениях по поводу возможного опоздания на занятия. Утешают по поводу какого-то уже свершившегося события, кроме того, этот глагол предполагает более серьезный объект для эмоций, чем опоздание на урок. Можно заметить, что именно замена глагольных синонимов ярко проявляется в речевых сбоях. Причина очевидно, в том, что, как отмечает В.Д.Черняк, они «силу их большей системной структурированности образуют наиболее разветвленные синонимические связи» [Черняк 2000: 179].

4. Замена дейктического типа

Особенности сферы референции лексем шифтерного типа – таких, как местоимения и некоторые локативные и темпоральные единицы или словосочетания, оказываются существенными при порождении речи. Ряд оговорок имеет своей причиной то, что говорящий не учитывает роли дейктического центра, т.е. отношения лексемы к параметрам «я – здесь – сейчас». Интересно при этом, что замены касаются локативного и темпорального дейксиса, но не персонального, который осваивается достаточно прочно (т.е. не зафиксированы даже в быстрой речи замены *я* на *ты*, *мой* на *твой* и т.д.). Что касается локативного и темпорального дейксиса, то в данном случае речь идет главным образом об изменении вектора или об игнорировании его. Нам неоднократно случалось наблюдать смешение *сегодня* и *завтра*, *вчера* и *сегодня*. Игнорирование вектора, в данном случае – отнесенности к будущему, приводит к ошибочному использованию прилагательного *ближайший*: «Мы сделали это в *ближайшее* время» (т.е. сравнительно недавно). Иногда говорящий замечает отклонение от нормы, но не может подобрать соответствующей лексемы по той причине, что она просто отсутствует в русском языке. Что касается слова *ближайший*, то его внутренняя форма (близкий к моменту речи, но без указания на темпоральный вектор) выполняет провокативную роль, как бы разрешая данное отклонение от нормы, поскольку вектор может

быть направлен не только в будущее, но и в прошлое.²⁴ Ученый –генетик, приглашенный на радио, заметив ошибку, произносит: «Ученые узнали об этом в *ближайшее*..ой..в прошедшее время». Из отчета военного эксперта о событиях: «В *ближайшее* время мы потеряли около 100 человек».

5. Замена метонимического характера

Весьма распространены в нашей речи лексические оговорки метонимического типа. Механизм их достаточно сложен, т.к. имеет отношение не только к парадигматическим, но и синтагматическим факторам, т.е. встречаемости заменяющего и заменяемого слова в одних тех же ситуациях, что вызывает соответствующие ассоциации. Так, я была свидетельницей того, как посетительница в аптеке, которой нужны были лекарство и шприцы, чтобы делать уколы, произнесла: «Диклофенак и *ампулы*, пожалуйста!» Аптекарский работник, не переспрашивая, понял и принес нужное. «Давай *сквозняк* закроем!» - т.е. закроем дверь, чтобы не было сквозняка²⁵. Сама я, имея дело фактически всю жизнь с собаками, всегда какую-то долю секунды думаю, осуществляя выбор между словами *поводок* и *ошейник*. Некоторые владельцы собак признавались в том же.

6. Замена конверсивов

Под конверсивами обычно понимают пару слов, предполагающих одно другое. Их смешение при порождении речи встречается достаточно часто. Нам приходилось наблюдать смешение лексем *продавец* и *покупатель*. Необычайно часто смешиваются лексемы *вопрос* и *ответ*, причем сам говорящий не всегда замечает речевой сбой: «*Вопроса*, что с этим делать, до сих пор нет» ;его поправляют: *ответа*.. «Да, ответа..ответа на вопрос». «На все ли *ответы* у нас есть *вопросы*...То есть, на все ли *вопросы* есть *ответы*?» - на этот раз говорящий замечает оговорку сам.

²⁴ Действительно в русском языке отсутствует лексема, обозначающая время, тесно примыкающее к настоящему моменту.

²⁵ Данный сбой можно рассматривать и как своего рода издержки программирования текста. Подобных случаев много среди метонимических замен.

6. Замена на основе общности ощущений

В данном случае играет роль скорее коннотативная общность двух ситуаций. Несколько раз нам встречалась замена *холодно* на *темно*, и наоборот: «Ой, как у вас *темно!*» (на самом деле - холодно); «Пошли скорей гулять, пока не очень *холодно* (имелось в виду - темно)». Жительница Донецка рассказывает о военных действиях в Донбассе и об испуганных детях: «Они все еще плачут при *запахе*...при *звуках*, похожих на снаряды».

7. Замена стандартных этикетных формул

Это хорошо знакомое явление встречается очень часто и объясняется, видимо, тем, что разного рода этикетные слова и словосочетания порождаются «на автопилоте» и при снижении контроля могут смешиваться. Поскольку обмен приветствиями в русском языке различается применительно к разным временным периодам, часто приходится слышать «Доброе утро» вместо «Добрый день» и т.п. Бывают, что смешиваются и не совпадающие по функции обороты. Я выходила на улицу с собакой, в это время незнакомая пожилая женщина входила в подъезд. Она вежливо меня пропустила, придерживая дверь. Я прошла и сказала ей автоматически вместо *спасибо* (соблюдая соответствующую «интонацию благодарности») совершенно неуместное: «*Счастливо!*». Очевидно, сыграло роль и фонетическое сходство лексем. Иногда ловлю себя на том, что, заканчивая разговор по телефону, автоматически говорю: «*Целую!*» тем людям, с которыми обычно таким образом не прощаюсь.

Вторым типом лексических оговорок являются речевые сбои, никак не связанные со значением замещаемой лексемы. В их основе лежат ассоциации иного рода, основанные на звуковом сходстве замещаемых и замещающих словоформ или наличии общих морфологических характеристик. Их наличие свидетельствует о том, что кратковременные ассоциации, возникающие в процессе порождения речи, иногда весьма причудливые и странные, отражают не менее причудливую организацию индивидуального ментального лексикона, к которому человек обращается в процессе продуцирования текста, и главное – его удивительную динамику: оказывается, что ментальный лексикон не является чем-то застывшим, он чудесным образом связан

с некоторыми звуковыми образами, соотнесенными с определенными моторными шаблонами, которые активируются, по – видимому, в самый момент порождения высказывания. Очевидно, что при подборе лексемы говорящий, обращаясь к собственному ментальному лексикону, осуществляет поиск сразу по ряду оснований: семантическому, формально-грамматическому, фонетическому, часто – одновременно по нескольким. Дж. Филд описывает этот процесс так: «Если говорящему необходимо подобрать слово для обозначения конкретного овоща, он выберет кандидата из группы слов, относящихся к понятию «овощ». Но, возможно, он также будет руководствоваться определенным ключевым признаком извлечения, указывающим на то, что это слово начинается с ударного слога /КА/. Это может способствовать одновременному доступу к другой группе слов, объединенных на основании одинакового первого слова» [Филд 2012: 71]. Существенную роль при этом **играет контекст**, как уже реализовавшийся, так и планируемый. Роль контекста при порождении речи может быть как положительной, подсказывающей (в подавляющем большинстве случаев это имеет место), так и отрицательной, провокационной. Вторая из названных ситуаций и приводит к речевым сбоям формально-грамматического или фонетического типа.

Формально-грамматические (морфологические) ассоциации

Оговорки, которые можно условно назвать сбоями формально-грамматического типа, обязаны своим происхождением ассоциациям морфологического характера. Так, например, достаточно часто заменяют друг друга лексемы, относящиеся к разряду *pluralia tantum*: «Ты не видел мои ..ой, чуть не сказала *часы..очки?*». Если в данном случае можно заподозрить и дополнительную роль фонетического фактора (два слога с последним ударным, к тому же несомненная близость /И/ и /Ы/ в ударных слогах), то в смешении лексем *попурри*, а также *буриме*, *жалюзи* и *конфетти* роль фонетического фактора гораздо слабее, зато существенна неизменяемость существительных и, возможно, их иноязычное происхождение. Говорящая долго искала слово, переходя от *буриме* к *конфетти* и *жалюзи*, пока кто-то

из собеседников не догадался, основываясь на сюжете разговора: *попурри*. Речь шла о музыкальном произведении, созданном из фрагментов разных песен, которое предлагалось подготовить к концерту. В другом случае пожилая женщина произносит: «Надо бы всю *обувь* (вместо *мебель*) поменять!» Несомненно, что определенную роль играет общая морфологическая характеристика того и другого слова- собирательность, выраженная формой единственного числа, возможно, поддерживаемая заметным фонетическим подобием.

Фонетическое подобие может выражаться не только в тождестве ритмо-мелодической структуры, но и в тождестве ударного гласного, совпадении или близости начального слога. Приведем интересный пример на последний случай. Ведущая одной из радиопрограмм произносит: «Можно привести самые разные *слушатели* (вместо *случаи*) странного поведения подростков». Потом сама долго смеялась и говорила об «оговорках по Фрейду», а ее соведущий заметил, обращаясь к слушателям: «Вот видите, она постоянно о вас думает!» Данный случай позволяет предположить, что в нашем сознании существуют некоторые «моторные образы» словоформ, объединенные по начальному слогу и, возможно, по некоторым другим основаниям, своего рода автоматизмы, активизирующиеся в процессе речи независимо от семантики. Не исключено, что такого рода оговорки свойственны именно данному человеку, потому что в другой день и в другой ситуации она сказала бизнесмену, связанному со строительством: «Вам могут говорить, что это *потемкинские деревья...деревни* и все такое». Эти случаи говорят о том, что семантическая сторона лексемы может полностью игнорироваться говорящим. Приведем такой же, столь же странный на первый взгляд, пример. Рассказывая о своем посещении бассейна, женщина говорит: «Нужно стараться *плакать*, ой, *плавать* на спине». И здесь лексико-семантическая сторона лексемы оказывается полностью опустошенной. Инфинитивные формы двух разных, ничем не связанных между собой глаголов, различающиеся всего одной фонемой, заменяют одна другую.

Иногда говорящий успевает «перехватить» возможную оговорку, т.е. успеть сопоставить звуковой облик готовящейся к

реализации словоформы, с тем, который должен иметь место в соответствии с речевым замыслом. Вот перехваченная на ходу моя собственная оговорка из разряда «оговорок по Фрейду». Во время завтрака на даче: «Какая вкусная..., чуть не сказала *кафедра*» – имелась в виду каша. Очевидно, в сознании каждого человека есть некие доминирующие лексемы, которые могут получать звуковую реализацию независимо от своей семантики.

По нашим наблюдениям, огромную роль в фонетических заменах играет совпадение ритмо-мелодической структуры слов, особенно при тождестве ударного гласного. Так, известный историк, которому часто по роду занятий приходится использовать оба слова, произнес: «Они считали, что их защитит *корона...то есть икона*».

В подавляющем большинстве случаев заменяемая и заменяющая словоформы занимают одну и ту же синтаксическую позицию, но встречаются и менее предсказуемые случаи, подобные следующему. Человек рассуждает об успешно проведенной хирургической операции: «Вот какие теперь успехи *магазины* (вместо *медицины*)». Когда говорящего поправили, он уверял, что сказать так не мог. В сбоях такого рода оказывается нарушенной синтаксическая связность высказывания.

Воздействие контекста. Значительная часть оговорок объясняется сложностью линейного конструирования высказывания, при этом наблюдаются как случаи воздействия левого контекста (т. е. своего рода *застревание* на уже использованной лексеме), так и воздействие правого контекста, своего рода *упреждение*. Приведем примеры застревания. Директор исторического музея, рассказывает о расположенной в одном из залов выставке, посвященной Антанте. Через полминуты сюжет меняется: речь заходит о том, что скоро Новый год, и в музее будет елка для детей. Директор произносит: «Обычно у нас *на Антанте.. на елке* собираются дети из соседних школ». Морфологический каркас, приготовленный для синтаксемы «на елке» заполняется незадолго до этого использованной лексемой, продолжающей доминировать в сознании, предложно-падежная конструкция остается прежней. Приведу пример и собственной оговорки такого рода. Говорили о смерти Е.Гениевой, заведую-

щей библиотекой иностранной литературы в Москве. Спустя 5 минут я сказала: «Мне пора *в библиотеку*» (а на самом деле собиралась в магазин). «Чужая» лексема заняла место в морфологическом каркасе, заготовленное для нужной лексемы. Не менее часто встречается упреждение (забегание вперед). Это случай, когда продуцируемая лексема заполняет синтаксическое место одной из последующих лексем. Так, известная певица, рассказывая о своем творческом пути, говорит: «Тут тоже сыграло *судьбу*...сыграло *роль* то обстоятельство, что я переехала на Запад».

Хорошо известны случаи метатезиса, когда две лексемы меняются синтаксическими позициями: «Нужно вдеть *иголку* в *нитку*», «*Это система проблемная*» вместо «*Это проблема системная*»; «*Машу каслом* не испортишь» вм. «*Кашу маслом* не испортишь»; «*Митинг ипотечных валютчиков*» вм. «*Митинг валютных ипотечников*».

В данной небольшой статье перечислены далеко не все типы оговорок формально-грамматического и фонетического характера. Очевидно, что они заслуживают внимания, ибо дают представление как о системе языка, так и в значительно большей степени – о сложных нейролингвистических процессах, имеющих место при порождении речи. Однако лингвисты до сих пор не уделяли речевым сбоям серьезного внимания. Можно отметить лишь две работы, связанные с данной проблемой – это некоторые разделы в книге Б. Ю. Норманна «Грамматика говорящего» [Норман 1994] и книга М.В. Русаковой [Русакова 2013]. Что касается нейролингвистов и нейропсихологов, то они располагают огромным фактическим материалом, фиксирующим вербальные замены, имеющие место при афазиях разного типа [Ахутина 2014], но речью здорового человека фактически не занимаются. Очевидно, некоторые задачи могут быть решены мультидисциплинарными научными коллективами, включающими представителей разных наук.

ЛИТЕРАТУРА

Ахутина Т.В. Нейролингвистический анализ лексики, семантики и прагматики. – М., 2014.

Залевская А.А. Введение в психолингвистику. – М., 2007.

Норман Б.Ю. Грамматика говорящего. – СПб.,1994.

Овчинникова И.Г. Ассоциации и высказывание. Структура и семантика. – Пермь, 1994.

Русакова М.В. Имена словоформа флективного языка. Согласование в русском атрибутивном сочетании. Дис.канд. филолог.наук. – СПб.,2001.

Русакова М.В. Элементы антропоцентрической грамматики русского языка. – М., 2013.

Филд Дж. Психолингвистика. Ключевые концепты. Энциклопедия терминов с английскими эквивалентами. – М., URSS, 2012.

Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение. 4 изд. – М., 2013.

Черняк В.Д. Семантика частей речи и ресурсы русской синонимии // Язык. Функции. Жизнь: Сборник статей в честь профессора А. В. Бондарко. – СПб.,2000.

©Цейтлин С.Н., 2015

Л.С. ЧЕЧУЛИНА

*(Уральский государственный педагогический университет,
г. Екатеринбург, Россия)*

УДК 372.881.161.1'23

ББК Ч426.819=411.2,0

ПОЛИМОДАЛЬНЫЕ ТЕХНИКИ ИЗУЧЕНИЯ БЕССОЮЗНОГО СЛОЖНОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Аннотация: Статья посвящена полимодальным техникам изучения бессоюзного сложного предложения. В ней представлен анализ материалов школьных учебников и пособий в психолингвистическом аспекте. Учитывая, что в основном авторами учебных комплексов используются задания для визуалов, автор предлагает типологию упражнений для детей с разными модальностями восприятия информации. В статье выдвигается идея необходимости разработки заданий, которые будут одновременно воздействовать на ведущую модальность ученика и развивать и другие типы модальности. Демонстрация полимодальных техник проводится на материале темы «Бессоюзное сложное предложение», потому что изучение специфических свойств БСП позволяет активизировать разные каналы восприятия информации.

Это повысит эффективность усвоения детьми лингвистической теории, ускорит выработку практических навыков и процесс формирования у учащихся учебных действий.

Ключевые слова: полимодальные техники, бессоюзное сложное предложение, аудиалы, визуалы, кинестетики.

Отечественные и зарубежные исследования подтверждают тот факт, что процесс обучения любой дисциплине протекает эффективнее, если проводится с опорой на ведущую модальность восприятия ребенка. Для обучения важно не только преобладание той или иной модальности в восприятии, памяти, мышлении, но и уровень её организации. Это выдвигает задачу развития у детей ресурсных модальностей и полимодальности с учетом доминирующего типа восприятия, так как для успешной учебной деятельности часто бывает, важен не только применяемый тип восприятия, но и характер владения им, обусловленный уровнем общего умственного развития ребенка. Таким образом, при осуществлении обучения целесообразно использовать не

один сенсорный анализатор, а все в равной степени с опорой на анализатор, представляющий доминантную модальность того или иного ребенка. Современные педагогические методики практически не учитывают каналы восприятия информации с целью дифференциации обучения детей родному языку.

Как бы мы ни думали, как бы ни представляли себе мир, всё закодировано в репрезентативных системах (или модальностях). В психологии понятие репрезентативных систем появилось в XX веке и толкуется как «...понятие нейролингвистического программирования, означающее преимущественный способ понимания человеком информации, полученной им из внешнего мира» [<http://ru.wikipedia.org>]. Ученые определяют существование трёх систем: визуальной, аудиальной и кинестетической. Визуальная – опирается, в основном, на зрительные образы, аудиальная – на слуховые образы, кинестетическая – на прикосновения, ощущения. «По каждому из этих трех сенсорных каналов в нас непрерывным потоком поступает информация...» [Бендлер, Гриндер 1996: 4].

И хотя человек мыслит сложнее и многообразнее, чем предполагает одна репрезентативная система, трудно не согласиться с Бендлером и Гриндером, утверждающими, что у большинства людей имеется «одна наиболее развитая или наиболее предпочитаемая репрезентативная система» [Бендлер, Гриндер 1996: 5]. Иначе говоря, каждый человек, обладая всеми тремя репрезентативными системами, предпочитает, как правило, пользоваться только одной или двумя из трех. Эти предпочитаемые каналы являются ведущими, и информация, поступающая через них, обычно расценивается человеком как наиболее достоверная.

В соответствии с ведущими сенсорными каналами восприятия каждого человека можно отнести к одному из трех типов: визуалам, аудиалам или кинестетам. Обратим внимание, что нередко человек может иметь не один, а два ведущих канала. В этом случае он будет проявлять черты сразу двух типов (визуал + кинестетик, визуал + аудиал или аудиал + кинестетик). Но часто бывает и так, что при определенных условиях проявляется преимущественно одна из двух ведущих репрезентативных сис-

тем. Например, на лекциях аудиало-кинестетик активизирует свой аудиальный канал, а испытывая физическую усталость, голод или боль переключится на кинестетический. Таким образом, ведущая репрезентативная система отражает деятельность мозга в конкретный момент.

Для успешного общения с ребенком необходимо уметь диагностировать ведущий сенсорный канал и овладеть ключами доступа к нему. С помощью этих приемов можно не только определить тип модальности, но и прогнозировать его реакцию на вашу информацию, и соответственно подстроить свое поведение и в значительной степени повлиять на ход обучения. Таким образом, для достижения наилучшего контакта со школьником необходимо предоставить ему информацию через его ведущий сенсорный канал восприятия.

Обратим внимание на то, что на уроках русского языка наиболее комфортно себя чувствуют дети, воспринимающие информацию преимущественно аудиально и визуально, поскольку большую часть информации в школе необходимо воспринимать на слух: «взяли ручки», «слушаем внимательно», широко используется вербальное объяснение нового материала, которое дополняется визуальными элементами, если используются наглядные пособия.

В наиболее невыигрышной ситуации находятся кинестеты, которым для успешного восприятия информации необходимо провести какие-либо действия с предметами, что-то записать. Поэтому мы рассмотрим особенности детей с ведущей кинестетической модальностью. Итак, «кинестетик (англ. kinesthetic — «кинестетичный», «чувствительный к движениям») — в психологии один из типов людей по предпочтительному (репрезентативному) способу восприятия окружающего мира. В данном случае речь идёт в основном об осязании. Для этих людей в первую очередь важны чувствительный опыт, эмоциональное подкрепление. Также они хорошо запоминают запахи, тактильные контакты, физические действия» [<http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/645792>].

У учащихся-кинестетиков отмечается самая медленная скорость нервных процессов. Лицо обычно невыразительно, но

много жестов ниже шеи. Поведение кинестетиков «физически ориентировано»: при разговоре они стоят близко, стремятся прикоснуться к собеседнику, утверждает М. Гриндер ([Гриндер 1995: 10]). Физические реакции богатые, существует стремление к физическому вознаграждению. При чтении ученик водит пальцем, слаб в деталях, но легко запоминает общее содержание. В разговоре ребенок лаконичен, тактичен, совершает активные движения; подбородок направлен вниз, голос низкий. В школе такие дети непоседливы – на месте без движения не могут усидеть более 40 секунд, утверждает В. Эльманович. «Ему говорят: «Не вертись!», что равносильно: «Не думай! Не живи!» [Эльманович 1994: 83]. Контакт глазами с учителем не обязателен, а часто мешает, отвлекает при восприятии материала. Такой ученик обычно демократичен, любит посоветоваться, стремится сам всё сделать за всех.

Общаться с ребёнком-кинестетиком лучше с использованием жестов и прикосновений, а не с помощью речи, при этом медленно обрабатывая информацию. Даже ругая малыша за проделки, недостаточно будет погрозить пальцем или выказать недовольство только словами – необходимо дотронуться до него, положить руку на плечо, похлопать по нему. Довольно неуютно кинестетикам в школе. Они за 45-минутный урок меняют позу не менее тридцати раз и могут сгрызть за неделю пять карандашей. Это вовсе не значит, что дети невнимательны или ничем не интересуются... Ребёнку-кинестетику необходимо подкреплять увиденное или услышанное какими-то ощущениями или действиями. Опираясь на результаты исследований, мы можем сделать вывод о том, что знание о ведущей сенсорной модальности способно помочь учителю в разработке плана действий на уроке для создания атмосферы заинтересованности, повышения учебной мотивации и, следовательно, для повышения эффективности работы на уроке.

Педагог с многолетним стажем, М. Гриндер называет образовательный процесс «конвейером», а классы, где неуспевающие дети занимаются по специальным программам – «коридором». «Коридор-это место, где развивается отстающая модальность учащегося», т.е. туда попадают дети, не адаптировавшиеся к

новому изменившемуся способу обучения [Гриндер 1989: 13]. Причем опыт показал, что большинство детей, попадающих в «коридор» являются кинестетами.

Детям в школе чаще всего предлагаются вербальные методы обучения, перегружающие память, систематический, контроль усвоения ребенком знаний и умений и др. Детям приходится неподвижно сидеть в течение 20-30 минут и запоминать скучную и непонятную информацию, которую им рассказывает, в лучшем случае с опорой на наглядность, педагог. При таком визуально-аудиальном обучении в преимущественном положении оказываются визуалы и те дети, у которых хорошо развит аудиальный канал. Кинестетики на таких занятиях остаются не у дел - они часто отвлекаются, начинают вертеться, мешать педагогу и другим детям. Кинестетам, чтобы запомнить новую информацию, надо ее в буквальном смысле пощупать, пережить эмоционально, как бы пропустив через себя.

Данный анализ показывает, что в школьных учреждениях не учитываются индивидуально психологические особенности ребенка, в частности модальная структура восприятия и переработки информации, что, соответственно, негативно сказывается на уровне обучения.

С.В. Ковалев в работе «НЛП педагогической эффективности» видит причины неудач в работе с неуспевающими учениками в том, что «...сама по себе исходно система осуществления педагогического процесса не очень-то способствует глубокой и целенаправленной индивидуализации обучения... Однако есть и вторая причина неудач индивидуального подхода к учащимся. Тот самый учет (точнее, в нашем случае – полный неучет) некоторых важных нейробиологических характеристик учеников» [Ковалев, 2001: 102].

Каждая группа учащихся способна успешно справиться только с определенным видом деятельности: «К-ученик легко выполняет практическую часть лабораторной работы, но теряет, когда читает об этом в учебнике. Наоборот, В-ученик затрудняется в лабораторном эксперименте, в то время как чтение учебника дает ему полное представление о работе. А-ученик прекрасно работает при использовании учителем фонетического

подхода» [Гриндер 1989: 15].

Таким образом, перед учителем стоит задача – понаблюдать за поведением учащихся и выявить ведущую сенсорную модальность и использовать полимодальное обучения. Целью такого обучения является воздействие на большую часть учащихся путем представления информации во всех трех модальностях. «Это позволяет детям получать информацию, выбрав свой входной канал, подкрепляет запоминание и усиливает дополнительные сенсорные каналы учеников» » [Гриндер 1989: 25]. После изучения особенностей каждого ребенка учителю следует «использовать полимодальную речь, ключи глазного доступа, учет репрезентативных систем». [Павлова 1997: 9]. М.А.Павлова утверждает, что «информация, поданная по всем трем модальностям, воспринимается как реальная» (см.: [Павлова 1997: 9]).

Для создания ситуации успеха на уроке желательно определить учащихся-кинестетов, которые входят в «группу риска», активизировать их включение в учебный процесс, используя творческие задания, индивидуальные домашние задания, консультирование и др.» [Сиротюк 2003: 120].

Обучение русскому языку нужно организовывать с учетом индивидуально-психологических особенностей детей. Дифференциация учителем различных фрагментов заданий на аудиальные, визуальные и кинестетические действия позволяет учащимся самостоятельно ориентироваться в особенностях этих действий и тренировать умения в их выполнении [Гридина 2013, Коновалова 2015].

При индивидуализации обучения, на наш взгляд, нужно учитывать типы учащихся по ведущей сенсорной модальности, что позволит активизировать участие ребенка в обучении. Такой подход позволит повысить субъектную активность учащихся, научит их осознавать цели процесса обучения, способы действия, результаты учебной деятельности, поможет овладеть умениями анализа и вербализации своих ощущений, научит внимательнее воспринимать учебную информацию и переводить сенсорно-перцептивный опыт из одной модальности в другую. Активизация полимодального восприятия поможет овладеть уме-

ниями контроля и активизации зрительной, аудиальной и кинестетической деятельности.

Мы предлагаем полимодальные техники изучения русского языка для среднего звена общеобразовательной школы с целью активизации ведущей сенсорной модальности и развития сопутствующих типов модальности. Это целесообразно продемонстрировать на материале темы «Бессоюзные предложения». Учитывая, что бессоюзное предложение – это «сложное предложение, части которого соединяются между собой без применения союзов, то есть ритмико-мелодическими средствами и соотносительностью основных конструктивных единиц [Ахманова 1966: 66]», изучение специфических признаков данной синтаксической единицы требует полимодальных техник.

Для того чтобы освоение учебного материала было бы более интересно и понятно всем детям необходимо при изложении учебного материала представить как теоретическое изложение, так и моделирование.

Рекомендуемыми комплексными заданиями для учащихся являются: синтаксический конструктор + демонстрация ритмико-мелодического рисунка предложения + постановка правильного пунктуационного знака. Конструирование, на наш взгляд, самая эффективная педагогическая технология для практической отработки материала по синтаксису, потому что позволяет учащимся осмыслить теорию в действии. Приведем примеры типовых заданий, подтверждающих это.

Задание № 1. Придумайте предложения в соответствии со схемами, аналогично примерам и прочитайте их, правильно интонируя.

1. БСП синонимичное ССП [1], (;) [2] .

В глазах у меня потемнело, голова закружилась.

Изумрудные лягушки прыгают под ногами; между корней, подняв золотую головку, лежит уж и стережет их.

2. БСП синонимичные СПП

[1]: [2 причина].

Осень и зиму Павел не любил: они приносили ему много физического страдания.

[1]: [2 поясняет, раскрывает].

Степь весело пестреет цветами: ярко желтеет дрок, скромно синеют колокольчики, белеет целыми зарослями ро-машка.

[1]: [2 дополняет].

Павел чувствует: чьи-то пальцы дотрагиваются до его руки.

3. БСП синонимичные СПП

[1] – [2]. (Противопоставление)

Чин следовал ему – он службу вдруг оставил.

[1 время, условие] – [2].

Настанет утро – двинемся в путь.

[1 – [2 вывод, следствие].

Солнце дымное встает – будет день горячий.

[1] – [2 быстрая смена событий].

Сыр выпал – с ним была плутовка такова.

Используя приведенные ниже предложения, выполните задания № 2, 3, 4.

1. Ей представлялась картина хрупкая ладья несется по течению. (Вересаев)

2. Одно было несомненно назад он не вернется.

3. А мой совет такой берись за то, к чему ты сроден.

4. Не удалось Артему устроить брата учеником в депо моложе пятнадцати лет не брали.

5. Любишь кататься люби и саночки возить. (посл.)

6. Пашиню пащут руками не машут (посл.).

7. Невежды судят точно так в чем толку не поймут, то все у них пустяк.

8. Не было никакой возможности уйти незаметно он вышел открыто, будто идет на двор.

9. Посмотрит рублем подари .

10. Грело солнце пели кузнечики.

11. Дождь лил как из ведра на крыльцо нельзя было выйти.

12. Ветер не мог тут свирепствовать дорога была гладкая, лошадь ободрилась, и Владимир успокоился.

13. Молвит слово соловей поет (посл.)

14. Будут вопросы насчет русского языка пишите.

15. Наступил вечер, шел дождь с севера прерывисто дул ветер. (М. Г.).

16. *Стало прохладно наступил вечер.*
 17. *Наступил вечер стало прохладно.*
 18. *Ноги носят руки кормят (посл.)*
 19. *Трижды громкий клич прокликали ни один боец не тронулся... (Л.).*
 20. *Погода была ужасная ветер выл, мокрый снег падал хлопьями... (П.).*
 21. *Он оглянулся перед ним стоял Василий (Т.)*
 22. *Он подумал, понюхал пахнет медом (Ч.).*
 23. *Шестнадцать лет служу такого со мной не было (Л. Т.)*

Задание № 2. Выберите и расклассифицируйте предложения по структуре и семантике в соответствии со схемами, расставьте знаки препинания, прочитайте, правильно интонируя (знаки в предложениях не расставлены)

1. Запятая (= ССП) [1], [2].

Точка с запятой (= ССП) (Предложения далеки по смыслу или имеют много осложнений)

2. Двоеточие (= СПП)

[1]:[2 причина].

[1]: [2 поясняет, раскрывает].

[1]: [2 дополняет].

3. Тире (= СПП)

[1 – [2]. (Противопоставление)

[1 время, условие] – [2].

[1] – [2 вывод, следствие].

[1] – [2]. (Быстрая смена событий).

Задание № 3. Расставьте знаки препинания, трансформируйте бессоюзные сложные предложения в союзные, постройте схемы сложных предложений с указанием смысловых отношений в них.

Задание № 4. Расклассифицируйте предложения в соответствии с интонационным рисунком.

Задание № 5. Прочитайте бессоюзные сложные предложения, правильно интонируя, нарисуйте интонационные схемы предложений, определите соответствие между знаком препинания, спецификой интонации и характером смысловых отношений.

Интонация перечисления.

1. *Заунывный ветер гонит стаю туч на край небес, ель надломленная стонет, глухо шепчет темный лес. (Н.)*

2. *У одного богатство есть в предмете, другой в науки погружен, тот добивается чинов, крестов иль славы, тот любит общество, забавы, тот странствует, тому игра волнует кровь... (Л.)*

3. *Постепенно развозит дороги, наступает распутица, бездорожье (Пауст.)*

Интонация противопоставления.

1. *Служить бы рад – прислуживаться тошно. (Гр.)*

2. *Чин следовал ему – он службу вдруг оставил. (Гр.)*

Интонация пояснения.

1. *Страшная мысль мелькнула в уме моем: я вообразил ее в руках разбойников. (П.)*

2. *Не нагнать тебе бешеной тройки: кони крепки, и сыты, и бойки. (Н.)*

Интонация предупреждения.

1. *Вдруг я чувствую: кто-то берет меня за плечо и толкает. (Т.)*

2. *Не бойся: мир прекрасный тебе откроется (Л.)*

Задание № 6. Продолжите предложения, обоснуйте выбор интонационного рисунка предложения и знаков препинания в нем.

1. *Со всех сторон горы неприступные, красноватые скалы, обвешанные зеленым плющом и увенчанные купами чинар, желтые обрывы, исчерченные промоинами,*

2. *Налево чернело глубокое ущелье; за ним*

3. *По обеим сторонам дороги торчали голые, черные камни; кой-где из-под снега выглядывали кустарники.....*

4. *Я не знал, куда деваться:*

5. *Тут открылась картина довольно занимательная:*

6. *Ведь, например, в дождик, в холод целый день на охоте; все иззябнут, устанут –*

Задание № 7. Начните предложения, обоснуйте выбор интонационного рисунка предложения и знаков препинания в нем.

1. *.....: шапку ли поднять на всем скаку, из ружья ли стре-*

лять.

2.: ужасно падох был на деньги.

3.: высокая, тоненькая, глаза черные, как у горной серны, так и заглядывали нам в душу.

Задание № 8. Напишите эссе, используя только бессоюзные сложные предложения.

Задание №9. Объедините два простых предложения в сложное бессоюзное, включите его в небольшой контекст, который поможет Вам обосновать интонационный рисунок предложения и выбор знака препинания.

1. *Мать перестала петь. Дочка уснула.*

2. *Была глубокая ночь. В летнем лагере уже все спали.*

3. *Подул ветер. По пшеничному полю побежали золотые волны.*

Социальный заказ на повышение качества образования, на сохранение и укрепление здоровья, ориентирует современную образовательную систему на личность учащегося, на адекватный учет индивидуальных особенностей.

В системе нашей работы был определен основной подход к организации учебного процесса – активизации всех типов сенсорной модальности у школьников при обучении русскому языку, что позволяет и учесть личностные особенности учащихся в соответствии со спецификой восприятия и обработки информации и развить потенциальные способности каждого.

Внедрение предложенных нами заданий в практику преподавания русского языка, на наш взгляд, выработает у учеников потребность вникать в детали, будет способствовать развитию аналитических способностей учащихся, обеспечит разностороннее воздействие на интеллект детей.

ЛИТЕРАТУРА

Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Советская энциклопедия, 1966.

Бендлер Р., Гриндер Д. Из лягушек – в принцессы: Нейролингвистическое программирование: Пер.с англ. – Воронеж: НПО «Модэк», 1994.

Бэндлер Р. и Гриндер Д. Структура магии: Пер.с англ. – СПб.: Белый кролик, 1996.

Гридина Т.А. Образность детской речи в свете репрезентативных модальностей восприятия // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. – Екатеринбург, 2013. – вып. 11. – С. 85-96.

Гриндер М. Исправление школьного конвейера. Нейролингвистическое программирование в педагогике. – Минск, 1995.

Ковалев С.В. НЛП педагогической эффективности. – М.–Воронеж, 2001.

Коновалова Н.И. Психодиагностика речевой способности: Учебное пособие. – Екатеринбург, 2015.

Павлова М.А. Интенсивный курс повышения грамотности на основе НЛП. – М.: Совершенство, 1997.

Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. – М.: ТЦ Сфера, 2003.

Эльманович В. Нейролингвистическое программирование (методическое пособие для начинающих) – СПб., 1994.

©Чечулина Л.С., 2015

А.С. ШАТИЛОВ

*(Санкт-Петербургский государственный университет,
г. Санкт-Петербург, Россия)*

УДК 81'271.2
ББК Ш105.553

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ МОДЕЛИ ПОРОЖДЕНИЯ УСТНОЙ РЕЧИ

Аннотация: В статье описывается возможная лингвометодическая интерпретация современной модели порождения устной речи, точнее, одного из вариантов модели, применительно к обучению русскому языку как неродному. В качестве такой модели выбрана модель московской психолингвистической школы, разработанная при участии А.А.Леонтьева, Т.В.Ахутиной, И.А.Зимней и др. Автор предлагает некоторые приемы интенсификации обучения устной речи на неродном языке с учетом специфики каждого из выделенных этапов. Самым сложным, но и самым ответственным, является этап замысла, так на нем задействованы внесловесные образы и символы. Именно на нем закладывается основа будущего высказывания. Этап синтаксического конструирования более удобен для обучения, т.к. на нем работают синтаксические структуры, которые могут быть формализованы. На этапе выбора слов предлагается познакомить учащихся с существующей у носителя языка ассоциативно-вербальной сетью, которая фактически управляет словарем. Фонетический этап предусматривает овладение полной формой слова в различных ее проявлениях. В целом автором выдвигается идея ознакомления иностранных учащихся с элементами теории порождения речи для повышения уровня владения устной речью.

Ключевые слова: обучение неродному языку, теория порождения речи, иностранные учащиеся

Современная психолингвистика располагает достаточно достоверной общей моделью речепорождения, которая в кратком виде выглядит следующим образом: «Исходной точкой для речевого акта является мотив (стимул), задающий причинную обусловленность процесса речепорождения и включающий его в общую картину человеческой деятельности. Затем возникает замысел, воплощаемый во внутреннюю программу (или план)

высказывания. Далее следует эта реализации программы, или осуществления замысла (который, в свою очередь, возможно, состоит из нескольких стадий). И наконец, завершается речевой акт этапом контроля и сопоставления полученного материала с замыслом» [Норман 1994:9].

Мотив является важнейшим пусковым механизмом всего процесса порождения речи, причем механизмом сугубо личного свойства. Прежде чем человек что-то решит, он должен начать поиски соответствующих мотивов: «акт решения предваряется процессом мотивации» [Узнадзе 2001:348]. Однако, в отличие от родного языка, на иностранном языке этот механизм функционирует не так слаженно. Необходимы дополнительные усилия, чтобы сформировать его и постоянно поддерживать путем специальных мер. Формирование такого механизма необходимо начинать с самого начала обучения, когда студент осваивает «азы» языка под руководством преподавателя, т.е. действует под влиянием внешнего побуждения. Основной стратегической задачей первого этапа на **мотивационно-побудительном уровне** будет формирование внутренних мотивов обучения (*я хочу, я могу*). Это возможно, если в процессе обучения мы будем строить ситуации общения в максимальной степени отвечающие потребностям конкретного контингента учащихся на конкретном этапе в определенных условиях. Среди мотивов, побуждающих учащихся заниматься русским языком, называются следующие – *кто-то из родственников имел связи с Россией, дома у друзей говорили по-русски, родители занимаются бизнесом с Россией, есть русские клиенты, был выбор из нескольких языков, есть устойчивый интерес к изучению иностранных языков, нужно для бизнеса, это дает конкурентные преимущества, интересна история и культура*, и т.п. Как можно видеть, основная часть мотивов носит внутренний характер, хотя, для представителей некоторых стран, например, Китая, выбор языка диктуется отнюдь не горячим интересом, а тем, что учеба в других странах значительно дороже. На этом этапе следует показать студентам, что мы разделяем их интересы и готовы удовлетворить их.

Очевидно, что для большинства взрослых людей, овладе-

вающих русским языком в современных условиях, он выступает, прежде всего, как средство профессионального общения, как средство получения образования/знаний для последующего их применения в работе. Эта цель выступает в качестве ограничителя как при определении типовых ситуаций общения, так и при отборе языкового материала и определении видов речевой деятельности. В частности, для иностранного студента-нефилолога, приехавшего на пять лет для получения высшего образования в России русский язык будет нужен, с одной стороны, как средство доступа к знаниям и, с другой стороны, как средство для «выживания» в новой среде. Поскольку основной формой учебной деятельности иностранного студента на первом этапе обучения, кроме самостоятельной работы и чтения специальной литературы, является слушание и конспектирование лекций, то и ведущим видом речевой деятельности на первом этапе обучения русскому языку должно стать аудирование и письмо. Однако, как показывает анализ программ и учебных планов, гораздо больше внимания уделяется говорению и чтению. Как отмечают сами учащиеся, несовершенное владение русским языком в устной форме не оказывает серьезного влияния на качество общения в учебно-профессиональной сфере.

Приведем для примера фрагмент беседы с чешским стажером:

Преподаватель - Так, понятно. Вот когда вы общались со студентами, с преподавателями на лекциях, на семинарах и так далее, какие-то проблемы с языком у вас были и какого плана – что вам было труднее всего делать: слушать, записывать, сочинять самому рефераты или писать какие-то контрольные работы?

Стажер - Ну, это не было надо, потому что мы не изучали в университете, а мы работали стажерами в институте, значит, мы работали в лаборатории и там были четыре человека и вначале они говорили по-английски, поэтому русский язык в принципе, русского языка нет. Иногда, конечно, ... Я слушал одну лекцию и были три студента и преподаватель каждый раз спрашивал...

Преподаватель – То есть с точки зрения профессиональной

вашей деятельности, русский язык вам, в общем, не очень был нужен, скажем так.

Стажер - Да.

Поскольку все больше вузов России предлагают курсы на иностранных языках, для многих учащихся наиболее важными сферами общения становятся административно-деловая и социально-культурная.

В тоже время для социализации учащегося в новых условиях устные формы общения занимают ведущее место. Учащиеся единодушно отмечают, что им не хватает внеаудиторных занятий, экскурсий, общения с носителями языка, посещений театров, музеев, кино, т.е. социокультурного компонента в обучении. «Отсюда следует вывод, что на занятиях по русскому языку с данным контингентом учащихся основное место должны занимать такие формы работы, которые, с одной стороны, готовили бы его к участию в учебно-профессиональной деятельности, а с другой, позволили бы ему безболезненно «войти» в иное социокультурное окружение» [Шатилов 2004: 113].

В качестве возможных форм работы для совершенствования подготовки к учебной деятельности можно назвать, например, прослушивание различных аутентичных или частично адаптированных аудиозаписей носителей языка и их анализ (конспектирование, составление полного/краткого конспекта, составление планов, устный и письменный пересказ услышанного и т.п.). В целях облегчения учащемуся процесса социализации в новом обществе может быть полезным знакомство с некоторыми особенностями речевого поведения носителей языка в типичных ситуациях общения, в которые может попасть иностранный студент. Для того, чтобы определить «болевые точки», можно попросить учащихся сформулировать несколько вопросов в форме *Я не понимаю (знаю), почему ...*. Учащиеся охотно участвуют в таком диалоге, делятся своими наблюдениями и недоумениями, а преподавателю это дает возможность показать некоторые культурологические особенности в поведении носителей языка. К примеру, иностранные стажеры из Европы задавали такие вопросы: *Я не понимаю, почему в метро у эскалаторов сидят какие-то женщины; Я не понимаю, почему люди в транспорте*

встают для выхода задолго до остановки; Я не понимаю, почему так много магазинов цветов, которые работают 24 часа; Я не понимаю, почему в магазинах продавцы рвут чек и т.п. Очевидно, что эти ситуации будут разными для различных категорий иностранцев. Все вместе взятое позволит учащемуся сформировать и поддерживать у себя внутреннюю потребность в использовании неродного языка для достижения своих учебно-профессиональных и личных целей.

Если мотивационно-побудительный этап деятельности учащихся еще поддается определенному воздействию, то на этапе **возникновения замысла и семантического структурирования** речи, такие возможности крайне ограничены. «Зарождающееся намерение требует вербализации в оптимальной форме, но эту форму надлежит иногда не только «выбрать», но и создать» [Человеческий фактор в языке 1991:27]. Из сопоставления схем порождения речи на родном и иностранном языке следует, что говорящий на неродном языке оперирует дословесными символами, либо использует знакомые схемы развертывания речи на родном языке. Сеть взаимозависимостей, специфичная для одного языка и реализуемая в различных типах речи, является отражением глубинной, внутренней структуры речемыслительной деятельности. В исходном замысле высказывания обязательно присутствуют две части – то, что является объектом высказывания и известно субъекту (тема), и то, что нужно сказать об этом предмете и является новым (рема). «Эти две части и образуют исходную мысль, т.е. систему тех связей, которые потенциально должны фигурировать в будущем речевом высказывании» [Лурия 1998: 247].

Большую роль играют на этом этапе так называемые национально-ориентированные сценарии речевого поведения. Знакомство с ними, хотя бы на уровне рецепции, позволяет учащимся более ясно представить логику развития мысли, выражаемой средствами иностранного языка, и сопоставить ее с родным языком, в котором могут действовать иные законы построения речевого высказывания. Так, например, для русского коммуникативного поведения весьма частотен прием «опущения» элементов высказывания и перехода к следующему эле-

менту логической цепи. Такое возможно, если говорящий уверен в том, что слушающий имеет общую с ним когнитивную базу. Сигналами общности служат такие единицы, как *ну, как говорится, ну, это как в анекдоте (в фильме, в романе, у Булгакова), ну, дальше вы знаете, как говорил Ленин (Пушкин, Толстой, Довлатов)*, и т.п. Слушающий может восстановить пропущенный фрагмент, исходя из личного знания. Для иностранца же подобные сигналы мало информативны, поскольку у него иная культурная база. Поэтому очень важно познакомить учащихся с некоторыми популярными в речевой культуре способами введения неявного знания. Во многих художественных произведениях (фильмах, книгах) можно найти подобные примеры и на них продемонстрировать указанные особенности.

Значительно больше возможности предоставляет следующий уровень – **уровень синтаксического конструирования**. Как мы знаем, синтаксический каркас высказывания в родном языке появляется сразу, в виде схемы предложения, которая, тем не менее, может видоизменяться в процессе развертывания. «Итак, в нашем представлении синтаксическая структура высказывания отнюдь не задана с самого начала или задании лишь частично и достраивается в самом процессе порождения» [Леонтьев 1997: 120]. В иностранном языке в силу несовершенства работы механизма вероятностного и смыслового прогнозирования, такая схема может появиться в конце высказывания, т.е. выводится из него. Кроме того, возможен вариант, когда отдельные элементы структурной схемы иностранного языка заменяются элементами родного в пределах одного предложения (*Как я маленький, мои родители переехали в Оломоуц; Ну, у меня девушка; У ней нет много времени; Моя мать работает как проектировщик; После гимназии я даже училась как швея в локальном профессиональном училищеб лет назад я женился на жене*). Отсюда вытекает вывод о том, что для выработки навыков использования синтаксических схем предложения и словосочетания, весьма полезными будут задания на составление предложений из данных элементов или на завершение начатых высказываний в соответствии с определенной синтаксической схемой. «Наличие какого-нибудь элемента синтаксически упорядоченной последователь-

ности содержит некоторую информацию о появлении другого, в данный момент еще не реализуемого элемента» [Жинкин 1998: 71]. Эффективными также являются упражнения на сопоставление функционирования схем предложения в родном и изучаемом языках.

Синтагматическое членение предложения является важнейшим средством его организации. Иностранные учащиеся слабо представляют себе закономерности этого процесса. Усвоение закономерностей функционирования в речи именных и глагольных словосочетаний, которые и составляют основу синтагм, умение выделить их в звучащей и письменной речи, определить межсинтагменные границы, обозначить их графически или интонационно позволит учащимся свободно ориентироваться в потоке речи. Например, можно дать фрагмент текста, в котором отсутствует деление на предложения или нет знаков препинания. Учащимся дается задание разделить его на предложения. Можно также дать задание на выделение сегментов внутри предложения. Такие формы работы способствует выработке умения синтагматического членения предложения. Типичной ошибкой учащихся, как при чтении, так и при говорении является изолированное произнесение отдельных слов. Борьба с ней следует путем тренировки слитного произношения словосочетаний, что и отмечено выше. Кроме того слитное произношение облегчает запоминание сочетаемости и уменьшает время выбора нужной формы, делая речь более быстрой.

Выбор **форм слова** представляется очень важным моментом в процессе создания высказывания. Поэтому расширение пассивного и активного лексического запаса учащихся, знание и владение правилами словообразования, использование различных словообразовательных моделей в своей речи, умение вести сокращенную запись слов, видеть внутреннюю форму слова, восстанавливать полные формы слова по отдельным элементам, находить общие черты лексической системы родного и иностранного языков и т.п. совершенно необходимо. Такие задания, как подбор синонимов и антонимов, выбор формы слова в зависимости от степени выраженности признака, выбор слова из ряда сходных по форме или значению, образование уменьши-

тельных форм и т.п. существенно помогают учащимся при поиске нужного слова.

Вопрос состоит в глубине знания и степени пользования всеми вышеуказанными способами построения синтаксической схемы высказывания и выбора ее элементов. Особую роль при этом выполняют ассоциативные связи слов в языке. Они организуют семантическую сторону речи в соответствии с принятыми в данном социуме нормами поведения и носят национально-ориентированный характер. «Для того, чтобы действовать в речи, слово должно «обрастать» связями с другими словами, и чем шире, разветвленное, разнообразнее такая сеть, тем скорее актуализируются связи слова» [Методика обучения русскому языку как иностранному 2000: 137]. Разумеется, мы не в состоянии сформировать у иностранного учащегося такую же ассоциативно-вербальную сеть, какая есть у носителя языка, но мы в состоянии показать ему, как она воплощается в речи. Многочисленные данные ассоциативных экспериментов являются достаточно надежным источником для представления этой системы. Важно помнить при этом, что сфера и ситуация общения определяют характер связей слов. В учебно-профессиональной сфере, очевидно, эти связи будут более жесткими и специализированными, в социально-бытовой – более свободными и менее четкими.

И, наконец, последний уровень – **фонетическая реализация**. На этом этапе важнейшей задачей, стоящей перед учащимся, является задача правильного фонетического оформления речи. Главенствующую роль при этом отводится умению создавать полную звуковую форму слова и извлечению его из памяти. Мы считаем, что у учащегося в начале овладения языком слова иностранного языка хранятся в своей полной фонетической форме, следовательно, методически важно организовать их усвоение именно в такой форме. По мере совершенствования полные формы слова могут заменяться неполными, т.е. сворачиваться до корневой морфемы, которая легко преобразуется в полную форму в случае необходимости ее употребления. Слово услышанное, увиденное и произнесенное становится усвоенным. Потеря одной из форм может привести либо к выпадению слова из

активного или пассивного словаря, либо к замене его на несоответствующее, но похожее из родного или изучаемого языков. Это связано с тем, что в процессе овладения языком «звуковое оформление речи иноязычных представляет собой некий конгломерат звуковых средств родного языка и «искаженных» реализаций фонемной системы неродного языка» [Любимова 1988: 20]. Неразличение форм ведет к их смешению в речи и, следовательно, к неточностям в смысловой и формальной организации высказывания.

Для корректного оформления звуковой стороны речи необходимо иметь представление о границах этих искажений, т.е. о возможных вариантах реализации того или иного звука.

Несоответствие интонационного оформления замыслу высказывания таит в себе опасность того, что слушающий припишет ему иной смысл, нежели говорящий. Во избежание этого, следует с первых шагов обращать особое внимание на точность интонации, т.к. «интонационное членение текста во внутренней речи становится очень важным фактором при определении синтаксической структуры и всего стиля текста» [Соколов 1968: 58]. Отсюда вытекает вывод о необходимости развития речевого слуха как важнейшего условия членения предложения на смысловые части и определения синтаксической структуры предложения и текста в целом. Необходимо разделять мелодический контур отдельных частей (синтагм) и всей фразы (предложения), вырабатывая навык интонирования элементов в составе целого. При этом вполне допустимо игнорировать отдельные фонетические нарушения, не мешающие восприятию речи.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что выделенные этапы порождения речи носят вполне объективный характер и могут стать объектом лингвометодической интерпретации. Понимание закономерностей создания устного высказывания, на наш взгляд, будет способствовать совершенствованию устной речи иностранных учащихся на неродном языке.

ЛИТЕРАТУРА

- Норман Б.Ю.* Грамматика говорящего. – СПб.: СПбГУ, 1994.
Узнадзе Д.Н. Психология установки. – СПб.: Питер, 2001.
Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи. –

М.: Наука, 1991.

Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 1997.

Жинкин Н.И. Язык – речь – творчество (избранные труды). – М.: Лабиринт, 1998.

Лурия А.Р. Язык и сознание. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998.

Методика обучения русскому языку как иностранному. Курс лекций. – СПб.: РГПУ им. А.И.Герцена, 2000.

Любимова Н.А. Фонетический аспект общения на неродном языке. – Л.: ЛГУ, 1988.

Соколов А.Н. Внутренняя речь и мышление. – М.: Просвещение, 1968.

Шатилов А.С. Психолингвистические проблемы устного общения на родном и иностранном языках. – СПб-Тайбэй, 2004.

©Шатилов А.С., 2015

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Азарова Елена Александровна - к. пед. н., доцент Южного Федерального Университета, г. Ростов-на-Дону, Россия.

E-mail: gold-rostov@mail.ru

Брюханова Елена Николаевна – магистр педагогического образования, учитель высшей категории МАОУ «Лицей № 17» г. Сухой Лог Свердловской области, Россия.

E-mail: bryuhanova.83@mail.ru

Ваулина Ирина Александровна – аспирант Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург, Россия.

E-mail: irinkakakakaka@mail.ru

Вепрева Ирина Трофимовна – д. филол. н., профессор Уральского федерального университета им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург, Россия.

E-mail: irina_vepreva@mail.ru

Гридина Татьяна Александровна – д. филол. н., профессор Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург, Россия.

E-mail: tatyana_gridina@mail.ru

Данилова Ольга Александровна – магистр педагогического образования, учитель высшей категории МБОУ СОШ № 142, г. Екатеринбург, Россия.

E-mail: danilova-OA@mail.ru

Дзюба Елена Вячеславовна к. филол. н., доцент Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург, Россия.

E-mail: elenacz@mail.ru

Доброва Галина Радмировна – д. филол. н., профессор Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия.

E-mail: galdobr@peterlink.ru

Елисеева Марина Борисовна – к. филол. н., доцент Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия.

E-mail: melyseeva@yandex.ru

Ерёмина Светлана Александровна – к. филол. н., доцент Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург, Россия.

E-mail: swegle@yandex.ru

Ермоленко Нелли Николаевна – студент-бакалавр Южного Федерального Университета, г. Ростов-на-Дону, Россия.

E-mail: nelya.ermolenko@mail.ru

Иванова Евгения Николаевна – к. филол. н., доцент Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург, Россия.

E-mail: z3411828@yandex.ru

Кусова Маргарита Львовна – д. филол. н., профессор Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург, Россия.

E-mail: mlkusova@mail.ru

Кучугурная Елизавета Сергеевна – студент-бакалавр Южного Федерального Университета, г. Ростов-на-Дону, Россия.

E-mail: nelya.ermolenko@mail.ru

Лучанинова Светлана Николаевна – магистр педагогического образования, учитель высшей категории МАОУ СОШ № 175, г. Екатеринбург, Россия.

E-mail: lsvet88@yandex.ru

Малявина Анастасия Михайловна – магистр педагогического образования, учитель высшей категории МАОУ гимназия № 2 г. Екатеринбург, Россия.

E-mail: kam2873@yandex.ru

Масная Оксана Ивановна – магистр педагогического образования, учитель высшей категории МАОУ Гимназия №104 «Классическая гимназия» г. Екатеринбург, Россия.

E-mail: mity99@mail.ru

Мозговая Наталья Николаевна - к. психол. н., доцент Южного Федерального Университета, г. Ростов-на-Дону, Россия.

E-mail: mozg291973@mail.ru

Москальчук Галина Григорьевна – д. филол. н., профессор Оренбургского государственного педагогического университета, г. Оренбург, Россия.

E-mail: manakov2004@mail.ru

Мошкина Александра Евгеньевна – магистрант Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург, Россия.

E-mail: grefnevikafka@mail.ru

Самигулина Фанира Габдулловна – к. филол. н., доцент Южного федерального университета, Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации, г. Ростов-на-Дону, Россия.

E-mail: fanira@mail.ru

Слаутина Марина Васильевна – к. филол. н., доцент Уральского федерального университета им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург, Россия.

E-mail: mslautina@yandex.ru

Стеклова Татьяна Ивановна – д. филол. н., профессор Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск, Россия.

E-mail: steksova@inbox.ru.

Ульм Алиса Роландовна – студент Уральского федерального университета им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург, Россия.

E-mail: Ulm9045489501@mail.ru.

Цейтлин Стелла Наумовна – д. филол. н., профессор Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия.

E-mail: stl2006@list.ru.

Чернышенко Татьяна Владимировна – магистрант Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия.

E-mail: omarhaym@yandex.ru.

Чечулина Любовь Семеновна – к. филол. н., доцент Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург, Россия.

E-mail: love-semenovna@rambler.ru

Шатилов Андрей Сергеевич – к. пед. н., доцент Санкт-Петербургского государственного университета, г. Санкт-Петербург, Россия.

E-mail: shatilovas@mail

SUMMARY

Azarova Elena, Mozgovaija Natalia. To the question of cultural and semantic accents in speech and sovereign identity field

Annotation: This paper presents an analysis of the impact of the loss of cultural semantic accents of Russian speech as destruction of human space. Speech as voiced thought is one of the basic characteristics of personality formed in childhood, the family in the upbringing. It has a level of intelligence and education, his spiritual priorities. Destructive introduction from outside assault on the semantic field of language this destruction the cornerstone for consciousness, the soul, the human psyche, with a view to changing it. Psycholinguistics as the science of psychological mechanisms emit speech designed to study not only the mechanism, but the essence of the changes that occur with speech, and thus with the consciousness of the individual external impact.

Keywords: speech, language, consciousness, culture, spirituality, personal space, semantic field.

Bryukhanova Elena, Malyavina Anastasiya. Preparing for the exam: didactic material from a psycholinguistic rationale on "Text"

Annotation: The article is devoted to the organization of lesson activities with regard to psycholinguistic teaching methods. The material is a didactic complex, which can be used by the teacher in preparing students for the exam taking into account the individual characteristics of children. Special attention is paid to developing philological competence of students. The article discusses the various types of tasks on formation of recreating textual competence, creating texts based on keywords, according to a leading modality of perception: the types of tasks for work with the text to the left hemisphere and right hemisphere learners – auditory, visual and kinesthetic.

Keywords: psycholinguistics, exam, job types, composition-reasoning.

Vaulina Irina. Phonosemantics of the colloquial word

Annotation: The Article is devoted to a pilot study of associative projections of sound symbolics in a lexical meaning of the word on material of the expressement-phonosemant functioning in the modern colloquial speech. Three types of sound symbolical expressivity of a lexeme are allocated: figurative (phonetic expressiveness of the word is connected with visualization of idea of object), emotional and estimated (phonosemantics sets an emotional and estimated vector of perception of the word), actually expressional, or expressional and intensive (a pronounced non-standard, an exoticism of sounding of an idiophone). Experimental procedure with

application of methods of direct interpretation and the directed associative experiment allowed to reveal the aspects of phonosemantic expressiveness, most actual for native speakers, the stimulus, to confirm a hypothesis that the sound symbolical expressivity of the word defines an emotional and expressional and estimated context of perception of its semantics and specifics of speech realization.

Keywords: phonetic value, a lexical meaning, expressivity, emotionality, estimation, the sound symbolical word, language consciousness, psycholinguistic experiment, a method of direct interpretation, the directed associative experiment.

Veprva Irina. Naive axiology: metalinguistic estimated interpretation of lexical semantics

Annotation: The article investigates the functioning of a metaoperators *in a good sense of the word* and *putting it mildly* used to build the idealised worldview in the contemporary speech. The current speech stereotype plays the role of semantic transformation operator of a lexical element, re-coding it's axiological component- from negative to positive. The article distinguishes two types of reflexive utterances based on pragmatical semantic differences. The first type of metaoperator *in the good sense of the word* fully neutralises the negative meaning of the semantic components of the lexical meaning of the word. The type includes the agentive names, attributive and processual characterising words, abstracted characteristics of the subject (animated and inanimate) or appearance. The second type includes the utterances where the role of metaoperator *in the good sense of the word* neutralises the negative usual and individual connotations not included into the conceptual nexus of the word. This type lets the operator, on one hand, release the individual negative connotations appeared in the contemporary speech, on the other hand, it does the de-ideologization of the lexeme. Metaoperator *putting it mildly* accompanies euphemisms, exercises the social control of the speech situation, used to build the harmonization of communication.

Keywords: metalinguistic utterance, estimation, lexical semantics, pragmatical information, connotation.

Gridina Tatiana. What is «aldypyp»: phonosemantic projection child's occasional words (experimental data)

Annotation: Potential actualization of phonosemantics occasional child's words, including developing of child's ability to the language game, is considered in the article. Hypothesis about multimodal nature of phonosemantic perception (visual, kinesthetic, auditory) is subjected to veri-

fication. The technique of direct interpretation is used as a stimulating factor of associative prognosis in determining potential values of children's innovation *aldypyp* by respondents of all ages (children preschool age and schoolboys). These reactions to the given word were analyzed in three dimensions: in the plan of denotative range (object reference to supposed word); associative analogy on the basis of which perceptual fancy is concluded; manifestation of intention to the language game. Correlation between the average statistical (fixed on VAAL system) symbolic phonosemantics' stimulus-word and evaluative - associative meanings of interpretational versions which is suggested by respondents are detected in this article.

Keywords: child's speech, occasional words, playing component of phonosemantics' word, psycholinguistic experiment.

Gridina Tatiana, Moshkina Alexandra. Psycholinguistic analysis of the perception of proper names in translation in a literary text (based on the novel by Golding "Free fall").

Annotation: The article is devoted to psycholinguistic analysis of the perception of proper names in the translated fiction. This work is reveal the analysis of the results of free association experiment conducted among students possessing a basic knowledge of English and students who know a foreign language at the middle and high level. As a stimulus word in this experiment the authors of this title were selected proper names from the novel by William Golding «Free fall». Decoding of plot function of proper names is dependent on the principles of the translation strategy. The authors dwell on the characteristic of methods of translation of proper names, reveal, on what basis are translated names in the novel Golding. It is assumed that the transmission of the phonosemantics of proper name in the foreign language sets phonosemantic perspective of perception. An analysis of the experimental results set the correspondence between the initial sound symbolism, phonetic form of proper names in the version of the author and the association of respondents to the form of the name in the translation.

Keywords: free associative experiment, proper names, phonosemantics, William Golding, postmodern aesthetic

Danilova Olga. Directional associative experiment: in the pdocess of working from theoru to practice

Annotation: the article presents the role of the associative experiment aimed at teachers of literature. The author puts forward the idea of the relevance of the scientific method in the modern system of education. As the stimulating material considered precedent saying "golden age", the "Silver

age". In the associative experiment the examinee performs a critical function-an expert in the use of language. The reaction of a subject to incentives-implementing semantic content, which is enshrined in the minds of each specific linguistic identity. Words and combinations of words, a certain experiment, reflect both a direct and portable value set for the incentives, as well as potential information on the sočetaemostnyh capabilities test names. Associative experiments are a valuable source of information, so as to identify objectively existing in the psyche of language communication and relationships between words and reality.

Keywords: associative directed the experiment, stimul'nyj material, associates are the core of an associative field, periphery of associative fields.

Dziuba Elena. Why pear is a berry in a form of apple, or About a specificity of scientific and naïve categorization in the Russian language picture of the world

Annotation: By the example of the names of fruit the author notes the distinctions of reality categorization in the scientific and naïve pictures of the world. It is highlighted that the indicated variants of the Russian language picture of the world are distinguished on the basis of the type of linguistic cognitive categorization (the specific of which is defined by the field of human knowledge) by peculiarities of subject and object of cognition, by the set of essential features of linguistic cognitive categorization, by the system of categorial names, and by the level of vulnerability to the influence of subjective and objective factors. The analysis of the scientific type of linguistic cognitive categorization is realized on the ground of scientific texts on botany, pharmacognosy, agricultural science; the analysis of naïve linguistic cognitive picture of the world is based on the data of a psycholinguistics experiment. Structure-and-content organization of the category of FRUIT in the consciousness of the contemporary Russian language speakers is presented in a form of chart.

Keywords: Cognitive linguistics, Russian language picture, scientific and naïve pictures of the world, linguistic cognitive categorization, category of linguistic perception, the category FRUIT.

Dobrova Galina, Chernyshenko Tatiana. Strategies of searching unknown word semantics by Russian-speaking monolingual children and by bilingual children of primary school age.

Annotation: The article investigates different strategies of searching unknown word semantics by children, such as reliance on context, or reliance on the "inner form" of the word. Experimental data demonstrate that Russian-speaking primary-school-age monolingual children rely on the context

more often than their bilingual coevals, whereas bilingual children rely on the “inner form” of the word more often than Russian-speaking children. The suppositions about the reasons for these differences are proposed.

Keywords: creativity in language activity, bilingual children, context, “inner form” of the word.

Eliseeva Marina. Direct and indirect self-corrections in the speech of preschool children.

Annotation: The first manifestations of a language reflection have been considered in the article: correction of a child's own speech that occurs without outside influence (direct self-corrections), or under the influence of adult speech (indirect self-corrections). The phonetic, lexical, word-formative, morphological, syntactic self-corrections are analyzed.

Keywords: Language reflection, self-corrections, lexicon, phonetics and grammar.

Eremina Svetlana. The image of the scientist in the linguistic worldviews of French students Bordeaux Montaigne University

Annotation. The article discusses the concept of lexical representation and stereotypes of "scientist" in the naive linguistic worldviews of French students. Investigation describes the mechanisms of formation and storage of stereotypes in human consciousness, as well as the problems, which associated with their implementation in intercultural communication. The article has of attempt to classify the association when choosing kind, to reveal the image of a scientist and a national component in the linguistic stereotype of microsocium.

Keywords: social stereotype, mechanisms of stereotyping, scientist, linguistic worldviews, microsocium, French language.

Ermolenko Nelli, Kuchugurnaya Elizaveta, Mozgovaya Natalya, Azarova Elena. Modern slang as a form of mutual understanding in the age of adolescence in the communication area

Annotation: In the article the analysis of ayouth slangproblem and factors influencing its forming are described. The concept of the youth slang, its kinds and the ways of its formation are reviewed. Authors follow the idea that people use slang when they are 12-22 years old as an opportunity to contrapose not the mature generation but the formal society system. In the article there is an attempt of making analysis of reasons of slang appearing in the language area from the linguistic point of view on the one hand, and in the personal area of teenagers from psychological point of view on the other hand. The article also includes the examples of recommendations

of psychological support for teenagers in school and family. The relevance of the work accounts for the conclusions based on analyzed psychological and linguistic literature.

Keywords: the youth areaslang, teenagers, personality, linguistic identity, mutual understanding.

Ivanova Evgeniya, Gorodetskaya Ekaterina. Psycholinguistic experiment as a form of the organization of research work of the student-philologist

Annotation: The possibility of the organization of research activity of the student which is based on the theoretical knowledge of a certain scientific area and practical abilities created at students-philologists of the course "Psycholinguistics" is considered in this article. Research work of the student is the integral component of higher education. The psycholinguistic experiment made for final qualification work as the student. The experiment is presented reveals specifics of perception of methods of speech influence in texts. The student uses a method of semantic differential for determination of features of perception of methods of speech influence by readers. The student independently entered antonyms for designation of scales on which examinees had to estimate them. The problem of identification of degree of success of impact of tactics on the potential reader is experimentally solved.

Keywords: research work of the student (RWS), psycholinguistic experiment, tactics of speech influence.

Kusova Margarita. Lexicographic prototypes" in the child's speech

Annotation: the article examines the process of forming a dictionary of preschool children, the development of children in the context of the semantics of words explaining children the values of words and their interpretation. Describes the reflection of children of different age groups in the meaning of the word, reveals a qualitative change in the definition of a child of the word: from relying on clarity in explaining the meaning of a word to the arbitrary interpretation of the word. Identified ways to determine the meaning of children of different ages, the factors determining the use of child specific ways to explain the meaning of words specified range of lexical items and to explain the definition of the values which the children treated in the first place.

Keywords: the word as a unit of language and speech, mastering the meaning of the word child, receive an explanation of how the definition of the word, the interpretation of the word.

Luchaninova Svetlana, Masnaya Oksana. Psycholinguistic comment on the braining cours of russian edited by L.M.Rybchenkova

Annotation: The article deals with the problem of communicative approach to the research of cognitive sphere of students taking into account the leading perception modalities, individual lateral profile on the basis of training materials by L.M. Ribchenkova, which include the tasks promoting the development of both brain hemispheres

Keywords: cognitive-communicative approach, individual lateral profile, a key way of information processing, organization of training activity.

Moskaltchuk Galina. The Text Formats in the Context of Spontaneous Writing.

Annotation: The data was acquired in the course of psycholinguistic experiment dealing with spontaneous text generation, which indicates the text size (words and sentences), the frequency methods of graphical, compositional and syntactical organization of the response texts were also analyzed. The strategy of self-similarity of the response texts is found to be present. The strategy of self-equality of the organization of the reaction text is due to the minimalization of the text size and the lack of reaction time. The average sentence size is 6.794 words. Text size can vary from, 3 to 48 words, with 12.34 words as per average, this corresponds with the sentence length in A.S. Pushkin's prose. The end-oriented strategy of spontaneous text generation is prevailing which is due to the fractual organization of the text and the information block so the tested subjects follow the natural algorithms while generating speech utterances.

Keywords: text, sentence and text size, experiment, spontaneous writing, self-similarity.

Samigulina Fanira. Cognitive styles of thinking and strategy of defining in ontogenesis: psycholinguistic aspect

Annotation: The article examines development and interconnection of cognitive and speech mechanisms in ontogenesis. It is focused the importance of peculiarities of organization of brain activity in the studying of ontogenesis of speech activity. It is analyzed the inter-hemispheric asymmetry of brain its influence on formation of cognitive styles: left-and-right- brain thinking types. Main cognitive style defines features of child's world-view and nature of interpretation of words' semantics. According to the research's results it is defined and described the simpraktic and synsemantic strategy of interpretation of the words and demonstrated the dominance of certain type of strategy in different age periods.

Keywords: ontogeny of speech, hemispheric asymmetry of brain, visual-figurative thinking, logical-symbolic thinking, cognitive style, simpraktic and synsemantic strategy of the interpretation of the word.

Slautina Marina, Ulm Alice. The problem of assimilation of semantics of abstract nouns by preschool children.

Annotation: The article deals with the problem of assimilation of semantics of abstract nouns by preschool children (3-6 aged). The research is based on nouns denoting properties, qualities of man, his behavior, lifestyle. Based on the analysis of definitions given by children, the authors reveal the main strategies of semantization of words with abstract semantics. The authors compare the definitions of abstract nouns given by children with the definitions presented in the dictionaries revealing their similarities and differences.

In the terms of analysis presented by the children main strategies of semantization of abstract nouns are determined: character's description, his behavior, denoting particular properties, qualities of a person, including the description of the situation in which this property manifests. Being a "native" lexicographer, the child chooses a suitable strategy of semantization of words and definitions, create certain models that reflect the way of categorization of the world and patterns of child cognition of reality.

Keywords: abstract semantics, definitions given by children, strategies of semantization, categorization of the world.

Steksova Tatiana. Subject of the action and the subject of subjective assessment of the clause with the semantics of futility

Annotation: The subject of the study is a special case of manifestation of subjective meaning in the sentence. We consider particular values in vain ways of expression and especially the functioning of the semantics of the sentence. The paper discusses options for the ratio of the subject of speech, subject of the action and the subject Modus qualification action as futile. The author suggests that the speaker often assesses the actions of others as a futile. The article provides statistical data and psycholinguistic experiments.

Keywords: category of modus, semantics, language consciousness, psycholinguistic experiment.

Ceytlin Stella. Lexical mistakes: attempt at typology

Annotation: The article discusses lexical mistakes in the speech of normative language speakers that appear in spontaneous speech as a result of weakening of language control. A lexical mistake is a replacement of a word by another one that does not correspond to the initial intention. The author

divides such mistakes into two major types: those based on semantic associations and those based on grammatical or phonetical resemblance.

Keywords: speech production, mistakes, language control, associations, lexical replacement.

Chechulina Lyubov. Polymodal technics of the studying of an asyndetic complex sentence

Annotation: The article is devoted to polymodal technics of studying of an asyndetic complex sentence. In it the analysis of materials of school textbooks in psycholinguistic aspect is submitted. Considering that generally authors of educational complexes use tasks for visual learners, the author offers typology of exercises for children with different modalities of perception of information. In article the idea of need of development of tasks which will influence at the same time the leading modality of the pupil and to develop and other types of a modality moves forward. Polymodal technics is held demonstrations on material of the subject «The asyndetic complex sentence», because studying of the ACS specific properties allows to make active different channels of perception of information. It will increase efficiency of assimilation by pupils of the linguistic theory, will accelerate development of practical skills and process of formation at pupils of educational actions.

Keywords: polymodal technicians, asyndetic complex sentence, audials, visuals, kinestetiks.

Shatilov Andrei. Elements of Psycholinguistics in non-native language teaching

Annotation: The theory of language production possibly could be used in non-native language teaching. We vote for model proposed by the group of Moscow psycholinguists personally by Alexei Leontiev, Tatyana Achutina and Irina Zimmaya. The author offers a few ways to intensify non-native language teaching considering specific features of each level. Most complicated and most important seems to be the level of ideas or conceptions because it is non-verbal. This level responds for the whole semantic base. For teaching purposes the next level – syntactic segmentation - is more convenient because of its more formal character. Word choosing level gives the idea of word associative net working which actually rules the lexicon. Phonetic level provides complete word forms acquiring in different shapes. As a whole the author nominates for the idea of presenting some elements of psycholinguistic theory concerning oral speech production to the students. It might give to their language more accuracy.

Keywords: non-native language teaching, theory of speech production, foreign students.

Научный журнал

УРАЛЬСКИЙ ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК. 2015. №4

Серия

«ПСИХОЛИНГВИСТИКА В ОБРАЗОВАНИИ»

(вып. 4)

Издатель: ФГБОУ ВПО

«Уральский государственный педагогический университет»

Адрес издателя и редакции:

620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, каб. 281.

E-mail: vorobyevanat@mail.ru

Тел.: (343)235-76-41

Периодичность издания: 1 раз в квартал

Периодичность серии: 1 раз в год

Подписано в печать 23.11.2015. Формат 60x84 ¹/₁₆

Бумага для множительных аппаратов. Печать на ризографе.

Усл. печ. л. – 15,2. Тираж 500 экз. Заказ 4441

Оригинал-макет отпечатан в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета

620017 Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26

E-mail: uspu@uspu.ru