Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Уральское психолингвистическое общество
Институт филологии, культурологии и межкультурной коммуникации
Кафедра общего языкознания и русского языка

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Выпуск 15

Труды Уральского психолингвистического общества

Екатеринбург
2017

УДК 81’23
ББК Ш100.6
П 86

Редакционная коллегия:
Т. А. Гридина, д. филол. н., проф. (**главный редактор**);
Н. И. Коновалова, д. филол. н., проф.
И. А. Ваулина

Рецензенты:
О. А. Михайлова, д. филол. н., проф. (Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина);
С. В. Плотникова, к. филол. н., доц. (Уральский государственный педагогический университет)

ISSN 2411-5827

П 86 Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности [Текст] : труды Уральского психолингвистического общества : материалы Всероссийского научного семинара с международным участием «Психолингвистика в образовании и аспекты изучения лингвокреативных способностей» 3 ноября 2016 / Урал. гос. пед. ун-т, Урал. психолингвист. об-во, Каф. общ. языкознания и рус. яз. ; отв. ред. Т. А. Гридина. – Екатеринбург : [б. и.], 2017. – Вып. 15. – 179 с.

Данный выпуск Трудов Уральского психолингвистического общества посвящен обсуждению спектра психолингвистических проблем, связанных с изучением природы языкового творчества в разных его формах и сферах проявления. Особое внимание уделяется аспектам становления языковой способности ребенка, механизмам вербальной креативности, ее диагностики и развития. Осуждаются формы внедрения экспериментальных психолингвистических технологий в процесс преподавания, анализируется роль учебника в формировании личности школьника; описываются психолингвистические механизмы появления ошибок; характеризуются социокультурные аспекты изучения текста и дискурса.

Сборник адресован специалистам-филологам, психологам, аспирантам и студентам, учителям-практикам, а также всем, кто интересуется проблемами психолингвистики.

© ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2017

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел I. ЯЗЫКОВОЕ ТВОРЧЕСТВО В СФЕРЕ ДЕТСКОЙ РЕЧИ: ОВЛАДЕНИЕ И ВЛАДЕНИЕ ЯЗЫКОМ

Гридина Т. А. Лингвокреативный потенциал мотивационных эвристик детской речи …… 5

Доброва Г. Р. Детские высказывания о языке в динамике: на примере одного ребенка …….. 17

Кусова М. Л., Рябова Е. И. О «норме» и «ненорме» в речевом развитии детей старшего дошкольного возраста …. 33

Носова Е. П. Прецедентные феномены, мотивированные детским чтением, как эталоны размера в языковой картине мира …….. 42

Раздел II. ПСИХОЛИНГВИСТИКА В ОБРАЗОВАНИИ

Бубнова И. А. Прикладная психолингвистика в образовании: какую личность формируют современные учебники?..... 51

Гридина Т. А., Магонова А. В. Диагностические срезы вербальной креативности младших школьников: тестирование как основа тренинга …….. 63

Иванова Е. Н. Экспериментальные технологии в структуре элективного курса «Введение в психолингвистику» …… 80

Ружицкий И. В. Ошибка как лингводидактическая категория …….. 89

Щербакова Н. Н. Проблемы психолингвистической подготовки учителя начальной школы ……... 102

Раздел III. ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ АНАЛИЗА ТЕКСТА И ДИСКУРСА

Демидова К. И. Психолингвистические аспекты изучения детской речи в условиях диалектной среды ……. 112

Зуева Т. А. Эргонимическая номинация в аспекте эффективности ее восприятия …… 120
Ключерова А. О. Психолингвистический аспект метафор А. С. Грина …… 129
Коновалова Н. И. Вербальная визуализация в текстах традиционной народной смеховой культуры …… 137
Слаутина М. В., Сусарина В. И. Феномен клипового сознания в научной и языковой интерпретации …… 146
Филиппов Е. Н. «Хороший – плохой» домовой: психолингвистическая методика анализа региональной традиции …… 153

Сведения об авторах …….. 168
SUMMARY …… 170

Раздел I. ЯЗЫКОВОЕ ТВОРЧЕСТВО В СФЕРЕ ДЕТСКОЙ РЕЧИ: ОВЛАДЕНИЕ И ВЛАДЕНИЕ ЯЗЫКОМ

УДК 81'233
ББК Ш100.6

Т. А. ГРИДИНА
(Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург)

ЛИНГВОКРЕАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ МОТИВАЦИОННЫХ ЭВРИСТИК ДЕТСКОЙ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассматривается соотношение спонтанной (компенсаторной) и осознаваемой (игровой) лингвокреативности применительно к сфере детской речи. С этих позиций характеризуется феномен мотивационной рефлексии, проявляющий стремление ребенка к «прояснению» внутренней формы наименования. Выделяются основные функции мотивационных эвристик детской речи: прогностическая, уточняющая, игровая. Показателем игровой интенции признается осознание условности выдвигаемой мотивационной версии, произвольное толкование слова (на основе всплывающих ассоциативных аналогий). Экспериментальная верификация ассоциативного потенциала детских мотивационных эвристик выступает средством диагностики и одновременно формирования интенции к языковой игре. Такая ситуация создается при толковании респондентами (дошкольниками и школьниками младшего и среднего звена) фактов ремотивации слов, зафиксированных в спонтанной детской речи. Предлагается новая модель лексикографического представления детских инноваций, включающая зону экспериментальных данных.

Ключевые слова: языковая игра, мотивация, инновации детской речи, онтолингвистическая лексикография, лингвистика креатива.

Эвристики детской речи – одно из главных проявлений ее лингвокреативной природы. Именно конструктивный характер усвоения вербального кода определяет выход ребенка из «зоны языкового принуждения» в «зону языковой свободы» [Ажеж 2003], где проявляется не только нереализованный потенциал

языковой системы, но и ментальные ориентиры восприятия ребенком окружающего мира, отражаемые в содержании и форме детских инноваций) [Гридина 2016].

Рефлексивная доминанта как основа интерпретации детьми «готовых» слов – яркая черта детского языкового сознания. Как известно, дети «не терпят пустых форм» [Негневицкая, Шахнарович 1981] и стремятся установить объяснимую связь между названием и тем, что оно обозначает.

Мотивационные эвристики детской речи, связанные с «прояснением» внутренней формы слова, имеют **прогностическую, уточняющую и игровую функции.**

В первом случае, основываясь на ассоциациях по созвучию, ребенок **выдвигает собственную гипотезу («догадку»)** о значении незнакомого слова (уподобляя его известному, знакомому). Чаще всего такие ассоциативные сближения, устанавливаемые на основе только формального (приблизительного звукового сходства) сближаемых слов, имеют парадоксальный характер и/или получают ситуативное обоснование. См., например: **ГОЛЛА́НДЦЫ[1].** Те, кто забивают голы. Смотрит футбол (матч команды России с Голландией). Спортивный комментатор объявляет: «Счет 1:0 в пользу голландцев». Кирилл: – *Голландцы – потому что голы забивают?* (6 л. 2 м.). Детская версия о значении непонятного слова, высказанная в форме вопроса, – результат ложноэтимологического сближения *голландцы* с созвучным *гол* (применительно к ситуации футбольной игры и реплике комментатора). Мотивационные эвристики этого типа демонстрируют механизм выводного знания на основе интуитивно ощущаемого ребенком правила: «сходные по звучанию слова связаны по смыслу».

Вторая функция подобных сближений обусловлена рефлексией над мотивированностью наименования, референт (денотат) которого ребенку известен. Введение нового «корня» в модельную сетку готового слова (А.А. Реформатский) – механизм ре-

[1] Приведенные в статье примеры извлечены из «Объяснительного словаря детской речи» [Гридина 2012], а также зафиксированы автором статьи процессе наблюдений над детской речью.

мотивации и реноминации, уточняющий актуальные для детей аспекты обозначаемого. Такая корректировка «логики» наименования осуществляется с позиций когнитивного опыта ребенка. Основания для уточнения мотивационной формы, имея «рациональный» или эмоционально-экспрессивный характер, часто выявляют буквализм и ситуативную конкретику детского языкового сознания.

Например: **БУЛЬКИ́.** Буйки**.** – *Папа, мы когда поедем на море, ты за бульки заплывать будешь?* – За какие такие *бульки*? – *Ну, за те, где вода булькает* (Кирилл, 5 л., 6 м.). Ассоциативное сближение и частичное уподобление *буйки* и *булькать* проявляет актуальный для ребенка ситуативный смысл данного слова (ср. выражение *заплывать за буйки*). **БАТАГРЕ́Я.** Батарея. Собирается на улицу. Не может найти валенки. Спрашивает: – *Баба, ты опять мои валенки на батагрею поставила?* (Кирилл, 6 л.). Мотивация слова-модификата, созданного путем сближения *батарея* с глаголом *греть*, характеризует предмет по его назначению.

Третья функция мотивационной рефлексии проявляет интенцию ребенка к ремотивации и/или реноминации как форме языковой игры (ЯИ), когда ребенок осознает условность собственной инновации, сквозь призму которой «просвечивает» прототип. Игровая мотивация также может иметь ситуативный характер. Например, в парке, стоя в длинной очереди на «чертово колесо», где уставшие люди перебрасываются раздраженными репликами, четырехлетний Даня разочарованно констатирует: *Это какое-то* ***колесо обозления****, а не обозрения!* (сказал и смеется – понравилось собственное определение). Ср. ложноэтимологический характер шутливой мотивации детьми имен и прозвищ: ***Домна*** (отфамильное прозвище от *Маша Домшакова*, которая все время болеет и ***дома сидит***); ***Нина Выгановна*** – строгая воспитательница Нина Вагановна; старуха ***Шляпакак*** – ложноэтимологическое «прояснение» мотивации имени известного литературного персонажа на основе сближения с *шляпа* и частичной метатезы (ср. Ш**а**пок/**л**/як и Ш/**л**я/пак**а**к). Ср. отфамильные прозвища, созданные по принципу парадоксальной ассоциативной выводимости: *Лысаков* – ***Кудрявый***, *Толстиков* –

Кощеев, *Правдина* – ***Врундина***. Расстояние между словом-прототипом и игремой (термин наш. – *Т.Г.*) может иметь несколько ассоциативных шагов: так, ***Турнепс*** – прозвище девочки по фамилии *Дубасова* – выводится, по объяснению ее одноклассников, на основе следующей «цепочки»: *Дубасова* – ***Дуб*** – ***Дубс*** – ***Эвкалиптс*** – ***Турнепс***, прозвище ***Жилин*** *и* ***Костылин*** образуется от фамилии *Жилич* и *Костылев* (на основе спровоцированной созвучием ассоциативной связи с прецедентными именами известных школьникам героев повести Л.Н. Толстого) [см.: Гридина 1996].

Игровая составляющая ложноэтимологических (произвольных мотивационных) сближений в сфере детской речи требует экспериментальной верификации ввиду известной субъективности суждений о преднамеренности/непреднамеренности таких явлений с позиций взрослой логики. Другой причиной обращения к экспериментальным процедурам реноминации и ремотивации является необходимость диагностики и развития (формирования) осознанной интенции ребенка к ЯИ (т.е. тренингу его игровой компетенции).

Методом верификации может стать процедура прямого толкования – психолингвистическая методика, предполагающая возможность объяснения стимульного слова любым удобным для респондента способом. Такая установка «снимает» с участника эксперимента психологический зажим, связанный со стремлением найти правильный ответ: незнание реального значения не является препятствием для выдвижения собственной версии о возможном значении слова и включает ребенка в игровую тренинговую ситуацию (поиск решения нестандартной задачи стимулирует проявление лингвокреативности в доступном детям регистре). При этом важно учитывать, что особенности развития речи ребенка варьируют в диапазоне «универсальное – общее – дифференциальное – индивидуальное» (см. об этом: [Доброва 2011]), что, в частности, отражается и в разной степени склонности и способности детей к ЯИ [Гридина 2013].

Осознание значений мотивационных инноваций детской речи респондентами того же возраста, что и их авторы (дошкольники), а также детьми младшего и среднего школьного звена

должно проявить, во-первых, релевантность самой техники прояснения внутренней формы слова для создания эффекта ЯИ; во-вторых, обнаружить вариативный потенциал реализуемой игровой интенции. Ср., например, инновации, зафиксированные в живой детской речи, и их толкования, полученные в условиях эксперимента: ***гребетух*** (петух с гребнем): *кто на лодке едет, гребет веслами; расческа; грибник;* ***домна*** (кто дома сидит)**:** *домовой; большой дом; бабушка*; ***голень*** (голый живот)**:** *человек без одежды, нет ни штанишек, ни рубашки; гол; ленивый тюлень*; ***альдыпып*** («квазислово», употребленное придумавшим его ребенком в значении «птичка»)**:** *альпинист-неудачник* (хотел покорить Альпы, но не смог – пояснение респондента)**,** *следопыт, медведь, Топтыгин* и т.п. Последний пример особенно показателен в плане экспериментальной верификации игровых проекций в мотивации и выявлении детьми семантического потенциала окказионального слова-фоносеманта (см. подробно в: [Гридина 2015]).

Сопоставление ложноэтимологических эвристик в спонтанной детской речи и в ситуации эксперимента позволяет сделать некоторые выводы относительно специфики данного процесса как одной из стратегий усвоения языка и ее роли в развитии способности ребенка к ЯИ. К этим особенностям, по нашим наблюдениям, относятся:

1) тесная взаимосвязь ложноэтимологической мотивации с процессами компенсаторного словотворчества, ориентированного на потребности выражения ситуативного и личностного смысла при дефиците (отсутствии в языке и/или лексиконе ребенка) необходимых средств номинации. Ср., например: **ВСЕО́Н** – компенсаторная реноминация, связанная с обозначением единицы счета, не имеющей «предела»: – *А мы в школе считаем до миллиона. – А мы в садике – до всеона!* (К.Чуковский); **ЛЮДОКО́Л.** Человек, который расталкивает людей в толпе. Мама забираются с сыном в переполненный автобус. Пытаются продвинуться сквозь толпу. Сын недовольно: – *Мама, я не хочу быть людоколом!* (6 л.); **ГОЛОДИ́ЛЬНИК**. Пустой холодильник. Забегает на кухню и заглядывает в холодильник: – *У нас сегодня не холодильник, а голодильник – совсем пу-*

стой! (Даня, 6 л.) – реноминация на основе ситуативного сближения *холодильник* с мотиватором *голодный* (ср. также ассоциацию с *голый* «пустой»); **АВТОСКЛЕРО́З**. Атеросклероз. Болезнь, которая развивается из-за недостатка движения пешком. Лиза смотрит *медицинскую* программу по ТВ, где говорят про гипертонию, атеросклероз и их профилактику. В частности, там сообщили, что нужно больше двигаться, т.к. это уменьшает риск развития **атеросклероза**. Бежит к деду*: – Деда! Тебе нужно меньше ездить на машине и больше ходить пешком. А то у тебя автосклероз будет* (5 л.). Значение незнакомого слова «проясняется» и уточняется ребенком путем введения в его состав «корня» *авто* – усеченного сегмента лексемы *автомобиль*: ***авто***склероз – болезнь, которая развивается от привычки ездить везде на *автомобиле*[2]. Остроумие и ситуативная «оправданность» предложенной ребенком реноминации, позволяют рассматривать ее как потенциальную игрему;

2) корреляция результатов ложной мотивации с парадоксальными сближениями родственных слов, разошедшихся в значениях: *животное* – о том, у кого большой живот; *начальник* – первоклассник, *тот, кто ходит в начальную школу*);

3) корреляция ложноэтимологических сближений с явлением омофонического переразложения слова в потоке речи. Ср.: **БАБАЕ́ВСКИЙ.** Принадлежащий бабе Еве. Смотрит на плитку шоколада «Бабаевский». – *Это шоколад бабушкин?* – Почему? – *Ну, тут же написано* (произносит слово с выделением отдельных частей)*: шоколад «Баба/ Евский»* (Паша, 6л. 6м.). Ситуа-

---

[2] Вполне вероятно, что данное ложноэтимологическое сближение, скорее всего, обусловлено «ослышкой», однако, как известно, такие ослышки непроизвольны: они, в частности, отражают «доступный» ребенку когнитивный и речевой «прогноз» относительно возможного значения незнакомого слова, что может быть спровоцировано и ситуативным контекстом его восприятия. К тому же сама техника ложноэтимологической мотивации предполагает сближение незнакомого и знакомого слов на основе не только случайного созвучия, но и рационального (смыслового) обоснования установленной связи.

тивная ложноэтимологическая ремотивация осуществляется путем разложения слова на сегменты, омонимичные словам *баба* «бабушка» и *Ева* (имя бабушки автора данного толкования); подобные манипуляции со словом могут приобретать преднамеренный характер;

4) тиражирование отрефлектированного механизма ложноэтимологической мотивации и реноминации в процессах ЯИ; ср.: ***антрекот*** *– любимая еда* ***котов***; *эта змея* ***ядовитая****, потому что она* ***едовитая****;* ***йоги*** *– мужья* ***бабы Яги***. Ср. также детские вопросы типа: *Почему* ***бегония*** *есть, а* ***шагонии*** *нету?* (Дима, 5 л.) – ложноэтимологическая мотивация *бегония* (комнатное растение) глаголом *бежать* «отзеркаливается» детским антонимическим новообразованием *шагония.* Ср. следующий диалог матери с дочерью (девочкой 6-ти лет), в котором ребенок тиражирует считанный игровой алгоритм ложной мотивации слова: – Оля, отгадай загадку: «Почему не говорят *пес зимы*, а говорят ***кот лета*?»** Оля (смеется, тут же придумывает свою загадку по аналогии): *– А почему не говорят* ***как валет****, а говорят* ***как туз?***[3]

Отличие между эвристиками, связанными с прогностической и уточняющей функциями мотивационной рефлексии, и фактами ЯИ лежит в области осознания условности (в том числе парадоксальности) устанавливаемой связи между сближаемыми по случайному созвучию словами. Освоение этого операционального механизма – одно из проявлений экспериментальной доминанты детского языкового сознания и база для формирования игровой компетенции личности.

Доказательством сказанного могут служить результаты экспериментальных срезов, проведенных нами для выявления корреляций между спонтанными и осознаваемыми ложноэтимоло-

---

[3] Принцип лингвистической шутки состоит в ложной мотивации слова путем омофонического членения на значимые сегменты, к каждому из которых подбирается ассоциативный эквивалент из числа синонимов, антонимов или тематически близких слов (ср. котлета – кот / лета – пес /зимы; кактус – как/ туз – как /валет).

гическими реакциями на заданные стимулы (респондентами выступили дети-дошкольники и школьники младшего и среднего звена). Подобное сопоставление показательно в плане анализа практик детской лингвокреативности и их потенциального игрового регистра.

Потенциальность и реализация игровой интенции выявляются с учетом следующих факторов: 1) «логика» мотивации, объяснения значения слова самим ребенком – *буквальная* или *условная*[4]; 2) механизмы (характер ассоциативного сближения) и тип проявленной мотивационной рефлексии ребенка (опознание детьми-респондентами прототипа в модифицированной форме стимульного слова и /или новые версии его ремотивации); 3) спектр вариативных толкований, полученных в условиях направленного эксперимента (их количество, категориальное разнообразие, нестандартность). Именно этими параметрами (в терминах психологии «*беглость*», «*гибкость*» и «*оригинальность*») измеряется креативность любого вида (в том числе лингвокреативность, имеющая как компенсаторный[5], так и преднамеренно игровой характер).

Приведем некоторые примеры корреляций между инновациями, излеченными из живой детской речи, и интерпретациями данных слов в эксперименте (такое совокупное описание может, с нашей точки зрения, стать *основой* ***новой модели лексикографического представления лингвокреативного потенциала детских инноваций***):

---

[4] См. стратегии толкования детьми дошкольного возраста собственных инноваций в: [Кусова 2015: 148-154].

[5] Под *компенсаторной креативностью* нами понимается создание детских инноваций в ситуации номинативного и когнитивного «дефицита», когда эвристики ребенка в области слово-, формообразования и мотивации слов не осознаются им самим как отклонение от нормы (не имеют характера преднамеренности и условности). Это, однако, не исключает проявления интенции к осознанной игре с формой и значением слова уже в дошкольном возрасте (даже на этапе раннего онтогенеза), что, конечно, не является универсальной тенденцией и зависит от «уникальности» речевого развития каждого конкретного ребенка.

АВАРИ́ЙНАЯ МАШИ́НА. Машина, которая возит варенье. Услышав в разговоре взрослых реплику о том, что нужно вызвать аварийную машину, *шутит*: *Аварийная машина это та, которая варенье возит?* (Настя, 5 л.).

Мотивация по принципу ложной этимологии: уподобление слов по случайному созвучию (ср. *авари**йная*** и ***вар**енье*). Потенциальная игровая функция таких сближений связана с осознанием их парадоксальности (условности) и намеренным моделированием комического эффекта.

Экспериментальные данные: вариативный спектр толкований: *1) машина, которая попала в аварию; 2) скороварка; 3) скорая помощь, которая привозит детям варенье; 4) машина, доставшаяся Варе, которая ездить на ней не умеет*.

БАБА́Й. Муж Бабы Яги. Бабушка укладывает внука спать: – Спи, а то Бабай придёт, тебя заберет. Ваня (со страхом и любопытством одновременно): – *А Бабай – муж Бабы Яги? К Бабе Яге заберет?* (3,5 г.). Парадоксальная мотивация по сближению незнакомого слова с *Баба Яга.* Потенциальная игрема.

Экспериментальные данные: вариативный спектр толкований: *1) он детям говорит «бай-бай», спите, а то заберу с собой; 2) родственник Бабы Яги; 3) это богатый бай.*

ГОРЯ́ЧНИК. Горчичник. – *Баба, не ставь мне эти горячники, они меня жгут* (Кирилл, 4 г.)

Ассоциативное сближение *горчичник* (от *горчица*) с созвучным *горячий* по признаку «жжения», испытываемого при использовании горчичников. Реноминация по принципу ложной этимологии с выделением актуального признака обозначаемого. В данном случае проявлен эмоционально-оценочный вектор мотивации (в слове закрепляется признак, дающий основания для выражения ситуативного протеста ребенка против «горячих» – жгущих спину – горчичников). Характеристическая выразительность детского слова задает потенциал его обыгрывания.

Экспериментальные данные: вариативный спектр толкований: *1) горячий пирожок; 2) батарея; 3) июль (самый жаркий месяц); 4) ожог;* 5) горчичник*; 6) песок на пляже; 7) кипяток; 8) вспыльчивый человек.*

КОФЕХЛЁБ, КОФЕСО́С. Тот, кто пьет много кофе. Семья (мама, папа, бабушка, Оля – 3г. 7м.) обедают на даче. Жарко. Девочка просит пить. Ей наливают водички. Она пьет и просит еще. Бабушка: – Ты у нас водохлеб? Оля смотрит на папу, который пьет (посасывает) пиво из бутылки. – А папа *пивохлёб*. – Отец (шутя): – *Я, скорее, не пивохлёб, а пивосос.* Оля мгновенно реагирует: – А бабушка у нас *кофесос* – она все время кофе «сосёт» (смеется). Уточняющая реноминация ситуативного типа в спонтанной речи ребенка в данном случае явно имеет характер имитационной словотворческой игры, связанной с установкой на шутку. При этом игровая интенция ребенка стимулирована всеми взрослыми участниками коммуникативной ситуации.

Экспериментальные данные: вариативный спектр толкований: кофесос – *1) кто кофе любит; 2) пылесос, которым ковер чистят, если на него кофе прольют; 3) кофемолка;* кофехлёб – *1) кто много пьет кофе; 2) время пить кофе; 3) мамин завтрак.*

МЫЧО́К. Бычок. После поездки в деревню: – *Мама, смотри, мычок! – Не мычок, а бычок! – А вот и нет! Мычит – значит, мычок* (м., 3 г.) [Семья и школа. – 1989. № 12].

Уточняющая реноминация устанавливает рациональную связь названия с известными ребёнку свойствами обозначаемого (*бычок мычит*, значит, его «логичнее» называть *мычок*). Реализован принцип номинации животного по его голосу (сближаются корни звукоподражательного происхождения). Реальная этимология слова *бык* связана с ныне утраченным глаголом *бучати* (бык – тот, кто бучит, издает «гудящие» звуки).

Экспериментальные данные: вариативный спектр толкований: *1) корова, папа-бычок; 2) корова-сынок; 3) бычок, который мычит; 4) если ни с кем не разговариваешь; 5) смычок для игры на скрипке; 6) грудной ребенок.* Три последних толкования выявляют игровой потенциал стимульного слова.

Мотивационные инновации детской речи красноречиво свидетельствуют о своеобразии языкового мышления ребенка, которое характеризуется ярко выраженной «прагматичностью», связанной с использованием слова как гибкой структуры, способной указывать на актуальные для детей смыслы. Явления

ремотивации и реноминации в детской речи, безусловно, свидетельствуют о лингвокреативной природе языковой рефлексии. «Прояснение» и актуализация мотивированности готовых слов в детской речи обнажает саму «стихию возникающего наименования» (А.А. Потебня), когда внутренняя форма слова несет информацию о запечатленном в названии «образе» предмета, транслирует «мысль» номинатора (ребенка) об обозначаемом. Переведение этой рефлективной составляющей в условно-игровой регистр – одна из возможностей постижения креативных механизмов развития языковой способности ребенка. Комплексное словарное представление фактов креативности в естественной речевой деятельности ребенка и результатов экспериментальной верификации ассоциативного потенциала детских инноваций позволит выявить универсальные и уникальные корреляции спонтанных и осознанно игровых эвристик.

ЛИТЕРАТУРА

Ажеж К. Человек говорящий: Вклад лингвистики в гуманитарные науки. – М, 2003.

Гридина Т. А. Имя собственное как база языковой игры // Русский язык в школе. 1996. №3.

Гридина Т. А. Онтолингвистическая лексикография как область изучения детской речи // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности: Труды Уральского психолингвистического общества / Гл. ред. Т. А. Гридина. – Екатеринбург, 2011. № 9.

Гридина Т. А. К истокам вербальной креативности: творческие эвристики детской речи // Лингвистика креатива-1: Коллективная моногр. /Под общей ред. проф. Т. А. Гридиной. – *2-е изд.* – Екатеринбург, 2013.

Гридина Т. А. Что такое «альдыпып»: фоносемантические проекции детского окказионального слова (экспериментальные данные) // Уральский филологический вестник. Серия «Психолингвистика в образовании». 2015. №4.

Гридина Т. А. «Своя игра»: ребенок в мире языка. Монография. – 2-е изд. – Екатеринбург, 2016.

Доброва Г. Р. Детская речь: универсальное – общее – дифференциальное – индивидуальное// Онтолингвистика – наука XXI века. Материалы междунар. конф., посвященной 20-летию кафедры детской речи РГПУ им. А. И. Герцена. – СПб., 2011.

Кусова М. Л. «Лексикографический прообраз» в детской речи // Уральский филологический вестник. Серия «Психолингвистика в образовании». Вып.4.// Материалы Всероссийского семинара с междунар. участием «Психолингвистика в образовании и аспекты изучения лингвокреативных способностей». 27 ноября 2015 г. – Екатеринбург, 2015.

Негневицкая Е.И., Шахнарович А.М. Язык и дети. – М., 1981

©Гридина Т.А., 2017

УДК 81’232
ББК Ш100.6

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

ДЕТСКИЕ ВЫСКАЗЫВАНИЯ О ЯЗЫКЕ В ДИНАМИКЕ: НА ПРИМЕРЕ ОДНОГО РЕБЕНКА[6]

Аннотация. В статье рассматривается один из показателей метаязыковой деятельности детей – высказывания о языке. Представленные в динамике и проанализированные высказывания одного ребенка сопоставляются с проанализированными другими авторами высказываниями о языке других детей, что позволяет сделать вывод о вариативности показателей метаязыковой деятельности. Изменения в ходе развития ребенка заключаются не столько в изменении показателей проявления метаязыковой деятельности (от более простых к более сложным), сколько в изменении объектов высказываний (по мере освоения различных аспектов языковой системы). Сами же показатели («языковой протест», самоисправления) оказываются относительно стабильными для одного и того же ребенка, их набор обусловлен особенностями речевого онтогенеза данного конкретного индивида, что, в свою очередь, во многом связано с «групповой принадлежностью» ребенка (референциальные/экспрессивные дети, дети из семей с высоким/низким социокультурными статусом и др.).

Ключевые слова: онтолингвистика, освоение языка, языковая система, высказывания о языке, метаязыковая деятельность, языковой протест, самоисправления.

Процесс постижения языка заключается не только в том, что ребенок постепенно приобретает способность пользоваться языковым кодом (и адекватно воспринимать его), но и в том, что он

[6] Работа осуществлялась при поддержке РНФ – проект 14-18-03668 «Механизмы усвоения русского языка и становление коммуникативной компетенции на ранних этапах развития ребенка».

осмысляет этот язык: ребенок – не попугай, который бездумно повторяет услышанные слова или фразы. Он сам конструирует для себя систему своего родного языка [Слобин 1974], для чего, естественно, ребенку необходимо понять, как этот язык устроен, организован. О том мыслительном процессе, который при этом имеет место, мы можем судить по довольно большому «набору» различных показателей, среди которых весьма любопытное место занимают детские суждения о языке.

Высказывания ребенка о языке – это часть, одна из форм проявления метаязыковой деятельности – деятельности, которая связана с анализом языка, осваиваемого ребенком. Существуют различные подходы к метаязыковой деятельности – от признания метаязыковой деятельностью только осознанной деятельности над языком, способности осознавать язык как предмет оценки (на что, как считается, способны дети только школьного возраста) и до включения в метаязыковую деятельность даже детских инноваций, самостоятельного языкового конструирования (на что способны дети уже в 2 года). Соответственно, метаязыковая компетенция – способность «обращать внимание на факты языка и делать их предметом своих высказываний» [Лепская 1997: 88]) – может, в соответствии с разными подходами, зарождаться либо приблизительно к 7-и годам, либо уже в 2-3 года.

Мы придерживаемся, скорее, второго подхода, поскольку полагаем, что метаязыковая деятельность – не едина, она имеет самые различные проявления, неравнозначные с точки зрения степени ее осознанности индивидом. «Существует целая сеть явлений метаязыкового порядка – от скрытого осознания языковых фактов до развернутых высказываний метаязыкового характера, рассуждений ребенка о языке» [Дети о языке… 2001: 3]. Соответственно, высказывания, касающиеся языковых явлений, «по факту» оказываются признаком сформировавшейся метаязыковой деятельности, одним из «высших проявлений метаязыковой деятельности».

Теоретически вышеотмеченное, казалось бы, не вызывает никаких возражений: начиная с неосознанных инноваций (например, словообразовательных), ребенок движется по пути осмысления фактов языка, постепенно «подключая» к «набору»

явлений метаязыкового порядка исправления речи других людей, самоисправления, рассуждения о языке и различные «высшие» проявления лингвокреативности (от «языкового протеста» и до сознательной языковой игры, обнаруживающих «способность ребенка к осознанному нарушению языковых конвенций» [Гридина 2013: 8][7].

Вместе с тем факты не всецело подтверждают эту (весьма логичную) схему. Естественно, ребенок в процессе освоения языка движется от более простого к более сложному, однако, как нам представляется, относительная сложность для ребенка скорее обусловлена не столько сложностью разновидностей метаязыковой деятельности, сколько сложностью (трудностью) выразить свои мысли и сложностью самих языковых явлений, осваиваемых детьми неодновременно. По крайней мере, об этом свидетельствуют рассуждения о языке Алеши Д., которые будут анализироваться далее.

Данное исследование относится к так называемым “case study” – типу исследования, который в последние годы получил в отечественной онтолингвистике несколько неточное название «исследование случая», что, конечно, соответствует дословному переводу с английского, но не передает содержания этого термина, – исследование, производящееся на примере одного ребенка. “Case study” обычно дает богатый материал, однако выбор для такого исследования ребенка чаще всего обусловлен не важностью изучения речи именно данного ребенка, а наличием материала речи именно данного ребенка у автора исследования. Не можем отрицать, что частично и настоящее исследование обусловлено тем же (Алеша Д. – сын автора этой статьи), однако основная причина выбора именно данного ребенка заключается в другом: Алеша с самого раннего возраста выражал словесно то, что многие дети словесно просто не выражают либо выражают гораздо реже и в значительно более старшем воз-

[7] См. об этом также в: [Гридина 2017:148-153], где в аспекте проявления лингвокреативности анализируется такая форма метаязыкового мышления ребенка, как детский вопрос (суждение).

расте. Полагаем, что такое «речевое поведение» Алеши – совсем неслучайно, о чем речь пойдет в заключении.

Итак, дневник Алеши велся не очень регулярно, вела его в основном бабушка-лингвист (иногда мать – тоже лингвист), записывалось не всё, а лишь то, что по какой-то причине привлекало внимание записывающего. Дневник перестали вести, когда Алеше было около 5 лет, и, соответственно, этап, когда большинство детей только начинает всерьез рассуждать о языке, в дневнике уже не отражен. Впрочем, с данным конкретным ребенком ситуация несколько иная, поскольку и на более ранних этапах речевого развития Алеша много рассуждал о языке.

Поскольку тема данной статьи – детские высказывания о языке в динамике, мы вначале представим наш материал именно в динамике, после чего попробуем сопоставить наличие корреляции между изменениями в возрасте и характером высказываний о языке.

Итак, в 2.6 Алеша протестует[8] против факта существования непродуктивных глаголов: Бабушка (далее Б.): Вставай! – Алеша (далее – А.): *Вставаю!* – Б.: Не вставаю, а встаю. – А.: *Так ты скажи «встай!»*.

Также в 2.6 обнаруживаем внимание ребенка к звуковой стороне речи (что в первом из приводимых ниже примеров обусловлено, конечно, «толчком» со стороны взрослого). Б. и А. играют. Б. загадывает слово на букву «с». А. пытается отгадать: *Сахал? Соколад?* (передаем в данном случае с особенностями звукопроизношения – Г.Д.). Б.: Нет, это «соска». – А.: *Так она же на «ф»* (так и произносил в то время – фофка: данное слово, будучи одним из самых ранних в лексиконе ребенка, на некоторое время «застыло» в том виде, в каком произносилось в более ранний период, когда звук [с] всегда заменялся звуком [ф]). В данном примере интересным представляется то, что ребенок

[8] «Языковой протест» (предложенный нами термин – см., например, [Доброва 2012 б], по аналогии с термином К. И. Чуковского «грамматический протест» – для обозначения более широкого явления, затрагивающего не только грамматический строй языка) вообще был очень характерен для Алеши.

уже в 2.6 оказывается способным к звуковому анализу слов, причем (что еще более любопытно) к звуковому анализу слов, произносимых им самим – в том виде, в котором он их произносит. Следовательно, ребенок не только слышит то, что произносит, не только способен это проанализировать, но и воспринимает свой (окказиональный) вариант произношения как основной – в отличие от хорошо известных в онтолингвистике случаев, когда дети, имеющие возрастные особенности звукопроизношения, демонстрируют, что слышат, воспринимают неправильность своего звукопроизношения, просто не могут верно сказать, типа: Девочка, как тебя зовут? – *Иja* (Ира) – Ия? – *Не Ия, а Иja.* – Так я и говорю «Ия»! – *Иja, Иja* (плачет).

В 2.6 есть и еще один весьма интересный пример Алешиного внимания к фонетической стороне речи. Он спрашивает мать: *А почему в ape папа сидит?* Мать несколько часов пыталась понять, что ребенок имеет в виду, пока не поняла: играя с мячиком, бросая его, А. всегда произносил «ап!»; бросив же мячик несколько раз подряд и произнеся несколько раз подряд слово «ап!», он услышал, как «некая сила» заставляет его перейти от «ап-ап-ап» к «папа-папа-папа» (ср. с известными вербальными играми типа: произнеси несколько раз подряд «камыш» и получишь «мышка»). По сути дела, ребенок в 2.6 «открыл» закон открытого слога – наибольшей устойчивости слогов открытых прикрытых (в данном случае – в сравнении с закрытым неприкрытым слогом).

В 2.10 – очередное проявление столь свойственного данному ребенку «языкового протеста», на этот раз – связанного с представлением о «релятивности» способа именования человека, в данном случае – о «привязанности» этого способа именования к конкретному говорящему, к его «точке отсчета»: Отец: Ох ты, лапа, лапа… – А.: *Нет, я мамина лапа* (т.е. ‘право так называть меня имеет только мама’). Этот пример определенным образом сополагается с другим (2.11): Б.: Так ты что мне, чужой? – А.: *Нет, я тебе наш. Я наш тебе, маме и папе.*

В этом же возрасте Алеша отчетливо демонстрирует склонность к строгой логичности устройства языковой (словообразовательной) системы: А. (обращаясь к Б.): *Бабаша!* – Б.: Как ты

сказал? – А.: *Папа – папаша. Значит, мама – мамаша, а баба – бабаша*. И в эти же дни: А.: *Знаешь, баба, я решил: прабаба Наташа – это мама бабы. Значит, ты мне – прамама.* Отметим, что при выстраивании таких языковых «пропорций» ребенок вполне осознает, что нарушает языковые конвенции: «я решил» = ‘я знаю, что полагается говорить не так, но я требую, чтобы было так, поскольку это логично’.

Продолжается и анализ звуковой стороны речи, в том числе ребенок обнаруживает вариативность произношения слов разными людьми: А.: *Папа и мама говорят «только», а баба – «тока»* (3.1). В 3.1 ребенок не только воспринимает близко звучащие формы слов как таковые, но и начинает сознательно обыгрывать это сходство (языковая игра), заодно еще и демонстрируя понимание наличия в языке различных форм имени (полных и уменьшительных): А.: *Звонила Иринка Георгиевна*. – Б.: Почему ты так говоришь? – А. (лукаво): *А ты звонила и говорила «Олька Константиновна»* (Ольга Константиновна) – здесь важен комментарий «лукаво», обозначающий, что это осознанная языковая игра.

Однако не во всех случаях в этом возрасте ребенок рассуждает о языке с «правильных позиций» (т.е. с позиций, соответствующих норме). Приблизительно в возрасте 3.6 (точная дата, к сожалению, не зафиксирована) А., сидя с родителями в машине, восклицает: *А я догадался, почему тети так называются! Они тоже убирают, чистят*. Оказывается, глядя на щетки для очистки стекол в автомобиле («дворники»), А. вдруг осознал функциональный перенос как способ переноса наименования при полисемии у слова «дворники» (люди – и щетки), однако, в силу своего практического опыта, в котором у него было больше возможностей наблюдать за работой дворников в машине, чем дворников на улице, ребенок, вопреки «внутренней форме» слова «дворники» («двор»), принял за первичное, изначальное, значение ‘щетки для очистки стекол’.

В 3.10 Алеша задумывается о языковых нормах, связанных с существованием в языке двух «вы» – как маркера множественного числа и как формы вежливости при обращении к одному лицу («вы» и «Вы»). Бабушка (в наказание за что-то) велит ему

называть ее не бабушкой, а Ниной Иосифовной – по имени-отчеству (как «чужому»). А.: *Нина Иосифовна, идите сюда!.. Ой, Нина Иосифовна, если Вы – вы, так вы не Нина Иосифовна, а Нины Иосифовны.*

Сознательные этимологизации нередко проявляются в отсроченных самоисправлениях: А.: *Я раньше говорил «Толоконниково»* (название населенного пункта рядом с дачей – Г.Д.). *Ну, я не понимал, что надо Колоконниково. Там все и всё колотят. Ну, гвозди всякие*.

Активное освоение языковых «нюансов» приводит к размышлениям о многозначности предлогов: А.: *Бабуля, а Выборг – на горе?* – Б. удивляется вопросу (поскольку А. прекрасно знает, что Выборг – не на горе). – А.: *Так ты сказала, что наша дача – под Выборгом* (4.2). Вообще А. в этот период очень отрицательно относится к асимметрии языкового знака – соответствию одному «плану выражения» нескольких «планов содержания» (т.е. к существованию в языке полисемии и омонимии). Так, в 4.2 он «протестует»: *Волга – это машина, а не река* (заметим, снова первичной оказывается не та единица, которая является таковой в языке, что опять же обусловливается речевым опытом данного ребенка).

Высказывания о языке демонстрируют, как объектом внимания и интереса ребенка становятся всё более и более «тонкие» языковые конвенции. Так, он начинает обращать внимание на способность/неспособность того или иного термина родства образовывать диминутивные формы, а также выступать в вокативной функции: А.: *Бабуля, почему ты маме иногда говоришь «доченька», а папе никогда не говоришь «зятенька»*?

По-прежнему ребенок проявляет внимание к звуковой стороне речи: А.: *Люба и Люда… Какие у них похожие названия* (4.2).

Если в 4.2 Алеша упорно протестовал против существования в языке многозначности и омонимии, то уже в 4.3, «напротестовавшись», он, видимо, принимает этот факт как данность. Так, в 4.3 А., упорно настаивающий на том, что папа (поскольку он – «он»), должен называться не папа, а пап, не Володя, а Володь, а сосед должен называться не дядя, а дядь, демонстрирует, что он

осознает существование омонимии даже в формообразовании – в пределах парадигмы. Б. (проверяя, действительно ли эти формы с нулевыми флексиями ребенок относит принципиально только к лицам мужского пола): А тёть может быть? – А. (хитро улыбаясь): *Да, если их. Ну, их нет* (т.е. имеет в виду – «нет тёть»).

Стремление Алеши к логичности языкового устройства в этом возрасте (4.3) проявляется в виде протеста против «фонетического неединообразия» различных форм одного и того же имени. Так, А. протестует: *Не Михайловна, а Михаи́ловна, потому что Михаил*. В те же дни: А.: *Читали мы про Иванечку.* – Б.: Ванечку. – *А.: Нет, Иванечку. Ведь И-ванушка, И-ван.*

Активное освоение категории одушевленности / неодушевленности приводит к «языковому протесту» против несоответствия этой грамматической категории представлениям о живом/неживом: А.: *Я починил мячика*. – Б.: Мячик. – А.: *Так ведь он живой, прыгает* (4.4). Отметим, что протестуя против несоответствия грамматической категории одушевленности / неодушевленности представлениям о живом/неживом, А. безусловно принимает (и даже осознает как таковую) форму грамматического маркирования одушевленности – флексию вин. пад.

Всё больше и больше возникает примеров, демонстрирующих «языковой протест» против нелогичности языкового устройства на самых различных языковых уровнях. А.: *Множко.* – Б.: Не множко, а много. – А.: *Нет, раз есть немножко – значит, есть и множко* (4.7). В те же 4.7: А.: *Анечка – не ребенок, а ребенка, ведь она – она.*

Продолжается протест и против «нелогичности», заключающейся в несоответствии категории одушевленности / неодушевленности представлениям о живом/неживом. А.: *Я вижу дождя*. – Б.: Дождь. – А.: *Нет, он же живой на небе* (4.7). А.: *Я достану конь* (об игрушке. – *Г.Д.*). – Б.: Коня. – А.: *Так этот же конь не живет!* (4.9).

«Языковой протест» затрагивает и «нелогичную» систему трех склонений. Как и многие другие дети, Алеша «не любит» систему трех склонений и самый факт существования третьего склонения: более логично было бы, если бы к одному склоне-

нию относились существительные ж.р. с флексией –а, а к другому – м.р. с нулевой флексией. А.: *Бабуля, а опухоль – это всё же он. Иначе была бы опухоля* (4.11).

Продолжаются и самоисправления: А.: *Мы хотели сжечь доски, а Рома сказал: «Нельзя, на жаре всё будет сгореть». Ой, как-то не так: не будет сгореть, а… будет сгорать. Вот я сказал, что ты висишь шарики, а ты их вешаешь* (4.11). Данный пример интересен даже не столько фактом самоисправления, сколько попыткой ребенка объединить вместе собственные ошибки, связанные с глаголами и глагольными формами; следовательно, в «ментальном грамматиконе» данного ребенка уже к 4.11 отчетливо сформировано (и осознается ребенком как таковое) «гнездо» «грамматики глагола».

В 5.0 продолжается осознание релятивности форм именования человека, зависимости от точки отсчета: А.: *Ты знаешь, для чужих папа – дядя.*

Итак, мы расположили высказывания Алеши о языке «в динамике» – от 2,5 до 5 лет. Попытаемся проанализировать, что же, собственно говоря, изменилось за это время? Безусловно, ребенок стал более правильно (эксплицированно) выражать собственные мысли; видно, как постепенное освоение каких-то языковых явлений (всё более сложных) приводит к тому, что они становятся объектом рассуждений: например, в 4.2 возникает много рассуждений-протестов против многозначности и омонимии, а в 4.3 этот факт «принимается», а в 4.4–4.9 наблюдается всплеск высказываний-протестов против несоответствия грамматической категории одушевленности/неодушевленности понятию живого/неживого.

Однако, как нам представляется, материал в значительно большей степени демонстрирует противоположное – не возрастные изменения, а неизменность образа мышления и речевого поведения данного ребенка. Так, отчетливо видно, что «языковой протест» очень важен в речевом онтогенезе данного ребенка, он всё время протестует. Такие примеры обнаруживаются и в 2.6, и в 2.10, и в 3.10, и в 4.2, и в 4.3, и в 4.4, и в 4.7, и в 4.11… Не менее стабилен и объект этого «языкового протеста» – это всегда «нелогичность» языкового устройства» (в таком варианте, в ка-

ком он понимает эту нелогичность в каждый из периодов своего речевого онтогенеза). Так, факты «борьбы за языковую логику» четко видны и в 2.6, и в 2.11, и в 3.10, и в 4.2, и в 4.3, и в 4.4, и в 4.7, и в 4.11…

Даже некоторые конкретные «объекты» интереса остаются неизменными; так, вопросы, связанные с релятивностью форм именования человека и релятивностью относящихся к нему посессоров, интересуют ребенка и в 2.10, и в 5.0. Другое дело, что в 2.10 этот интерес, поддерживаемый, по-видимому, детским эгоцентризмом (подробнее о детском «речевом эгоцентризме» см., например, [Доброва 2005]), затрагивает примеры, связанные самим ребенком («Я наш тебе, маме и папе»), а в 5.0 (на стадии «децентрации») распространяется и на других людей («… для чужих папа – дядя»).

Отдельный вопрос – рассуждения о звуковой стороне речи. Алеша неизменно к ней внимателен, подобные высказывания зафиксированы и в 2.6, и в 3.1, и в 4.2, и в 4.3. При этом нельзя не отметить, что «прогресса» здесь не наблюдается: высказывания в более старшем возрасте затрагивают нисколько не более сложные явления, чем высказывания в более младшем возрасте. Так, в 2.6 ребенок открыл для себя закон открытого слога («Почему в апе папа сидит?»), в 3.1 обнаружил, что мама и папа произносят «только, а бабушка – «тока», а в 4.2 отмечает фонетическое сходство имен Люда и Люба. Нет сомнений в том, что первое (обнаружение закона открытого слога) свидетельствует о значительно более сложной мыслительной деятельности, связанной с анализом звуковой стороны речи, чем третье (фонетическое сходство имен), а наблюдения над особенностями произношения слов разными членами семьи (только» и «тока») – о значительно более детальном анализе звуковой стороны речи, чем тот же факт выявления фонетического сходства имен (Люба и Люда) (разумеется, в 4.3. ребенок выражает свои мысли более нормативно, более понятно, чем в 2.6, но ведь речь не об этом).

Наконец, вопрос о самоисправлениях. Даже среди приведенного выше материала они встречаются (на самом деле их у Алеши было больше, но в данном случае они относятся к теме статьи лишь косвенно, поэтому специально не выписывались).

Так, самоисправления наблюдаются в 3.10 («Я раньше говорил «Толоконниково». Ну, я не понимал, что надо Колоконниково. Там все и всё колотят…), в 4.11(«…не будет сгореть, а… будет сгорать…). Вопрос заключается в «статусе» самоисправлений, в том месте, которое они занимают в метаязыковой деятельности ребенка. Так, много писавшая о самоисправлениях в детской речи М. Б. Елисеева считает, что самоисправления – «первый из показателей осознанного отношения ребенка к речи» и появляются они «еще раньше, чем оценка собственной речи и речи взрослых» [Елисеева 2015: 100]. При этом М. Б. Елисеева подчеркивает, что «настоящими» являются только те самоисправления, которые инициируются не взрослыми, а самим ребенком (и мы с ней в этом солидарны). Вопрос заключается в том, действительно ли самоисправления – это первые (по времени появления) показатели осознанного отношения к речи. Материал речи Алеши Д. этого не подтверждает. Так, как видно из приведенного материала, у него явно раньше, чем самоисправления, появился «языковой протест» (тоже – показатель осознанного отношения к речи) и эксплицированные высказывания о языковом устройстве. При этом самоисправления, хотя и встречаются в речи Алеши, не являются для него столь характерными, как для речи некоторых других детей – например, Лизы Е., на материале речи которой в основном базируются исследования М. Б. Елисеевой. Поэтому позволим себе предположить, что «порядок появления» различных «показателей осознанного отношения к языку» – не универсален, а зависит от языковой личности; первыми появляются те показатели, которые являются наиболее характерными, основными для речевого поведения данного ребенка: для Лизы это самоисправления, для Алеши – языковой протест и стремление к установлению логики в организации языковой системы. Если вдуматься, то у ребенка, которым движет стремление к языковой логике, самоисправления и не могут занимать центрального места и появляться первыми: такой ребенок скорее пытается как бы перестроить язык под логику, создать окказиональную стройную языковую систему, а не подстраиваться под языковую норму.

В заключение – о том, почему, с нашей точки зрения, для

Алеши оказалась характерна именно такая стратегия освоения языка, именно такое речевое поведение. Полагаем, что основная причина его стремления к языковой логике (что постоянно приводит к «языковому протесту») – в его принадлежности к так называемым референциальным детям. Не имея возможности в данном случае подробно говорить об этих детях и их склонности к стройности языковой системы, к наличию языковой логики, отошлем интересующихся, например, к [Доброва 2011].

Вместе с тем, есть и еще один существенный «блок» вопросов: почему у Алеши так много рассуждений о языке, для всех ли детей это характерно и, если не для всех, то для каких «групп» детей это более характерно, а для каких – менее? Совершенно очевидно, что не все дети так много рассуждают о языке. Полагаем, что некоторые дети (например, Алеша) делают это существенно чаще, чем другие, и обусловлено количество таких высказываний в значительной степени социокультурным статусом семьи ребенка. Мы ни в коем случае не хотим сказать, что дети из семей с низким социокультурным статусом не способны рассуждать о языке; просто эта их способность «гасится в зародыше» (на нее взрослые либо не обращают внимания, либо пресекают: «Не говори глупостей»), в то время как в семьях с высоким социокультурным статусом вопросы и рассуждения о языковом устройстве всячески поощряются, детей за такие рассуждения хвалят, их высказывания взрослые повторяют родственникам и знакомым (ребенок не может этого не слышать и не осознавать), на вопросы детям дают ответы. Так, внучка одной из коллег-лингвистов однажды спросила бабушку, не потому ли вишенки так называются, что они висят. Бабушка проверила вопрос внучки по словарю Фасмера и долго рассказывала всем родственникам, коллегам и друзьям о тонком языковом чутье внучки. В этой связи хотелось бы не просто процитировать мысль М. Б. Елисеевой «Взрослые поддерживают интерес ребенка к языку, обращая внимание на слова, задавая вопросы, играя в языковые игры» [Елисеева 2016: 18], но и несколько уточнить эту мысль: некоторые взрослые (не все) поддерживают интерес ребенка к языку…

Записи речи тех детей, которые о языке активно рассуждают,

интересны в том отношении, что дают возможность заглянуть на «рабочую кухню» детского речевого онтогенеза: в принципе, все дети проходят, например, этап освоения грамматической категории одушевленности/неодушевленности, только у одних детей это выражается просто в наличии соответствующих ошибок в речи (*Я увидел поезда*), а у других (таких, как Алеша) – в наличии развернутых рассуждений о том, что надо использовать ту или иную флексию винительного падежа в зависимости от того, о живом или неживом объекте идет речь (с типичной для носителя наивного языкового сознания подменой грамматической категории одушевленности/неодушевленности понятием о живом/неживом).

Итак, мы рассмотрели в динамике высказывания одного ребенка о языке. Получилось, что прогресс заключается не столько в изменении показателей проявления метаязыковой деятельности, сколько в изменении объектов высказываний (по мере освоения различных аспектов языковой системы). Сами же показатели – скорее стабильны для одного и того же ребенка, их набор обусловлен особенностями речевого онтогенеза данного конкретного индивида. Связано это, по-видимому, с тем, что любое высказывание о языке (основано ли оно на самоисправлении с его мотивировкой, на «языковом протесте» или на языковой игре) – фактор осознанной речевой деятельности индивида. Самоисправление, «языковой протест» и даже языковая игра – в рамках высказываний ребенка о языке – не самостоятельные показатели метаязыковой деятельности, а «инструменты» выражения осознанного отношения к языку, языкового анализа. Потому эти показатели, преобладание тех или иных из них, вариативны в речи разных детей, что зависит, скорее всего, в основном от «групповой принадлежности» ребенка (в первую очередь, от его референциальности/экспрессивности и принадлежности к семьям с высоким/низким социокультурным статусом)[9] и, вероятно, от особенностей инпута.

---

[9]О том, что метаязыковая деятельность детей – вариативна, что она зависит от «групповой принадлежности ребенка» подробнее см. в [Доброва 2012 а].

Метаязыковая деятельность, в отличие от речевой деятельности, относится, скорее, к области сознательного, чем бессознательного (с признанием и за бессознательным и за сознательным различных «степеней проявления» того и другого, что превращает их из антиподов, скорее, в единый континуум). Недаром, например, Р. О. Якобсон, рассуждая о языке и бессознательном, о «языковедческой проблематике сознания и бессознательности», столь существенное внимание уделяет детской речи, рассуждениям детей о языке [Якобсон 1996]. Если метаязыковая деятельность в целом (в том его понимании, которое мы обсудили в начале статьи) относится не только к области бессознательного, то рассуждения о языке – как часть метаязыковой деятельности – находятся скорее почти исключительно в области сознательного (в разной степени его проявления). Поэтому возрастные изменения в детских высказываниях о языке менее принципиальны, чем единство в разные периоды речевого онтогенеза (для каждого данного ребенка) «инструментов» выражения осознанного отношения к языку. Соответственно, по-видимому, метаязыковая деятельность в целом разворачивается по мере взросления ребенка, скорее, по линии «от наименее сознательного к наиболее сознательному», чем «от одного конкретного проявления метаязыковой деятельности к другому». Из этого следует вывод, что к области облигаторного в метаязыковой деятельности относятся лишь наименее «сознательные» ее проявления (инновации), но не, например, языковой протест или языковая игра: нам уже неоднократно приходилось писать (например, [Доброва 2012 б]), что одни проявления метаязыковой деятельности, без которых нельзя освоить язык («конструкторская» деятельность, создание инноваций), характерна в той или иной мере для всех детей, а другие, без которых язык освоить можно (например, «языковой протест»), – не для всех (или – более «мягко» – не для всех детей в равной степени).

Именно поэтому, с одной стороны, рассуждения о языке характерны не для всех детей, но, с другой стороны, поэтому же эти рассуждения весьма полезны для онтолингвистов, психолингвистов (и, по-видимому, психологов), так как они позволяют заглянуть «на кухню» того мыслительного процесса, кото-

рый сопровождает освоение тех или иных языковых явлений. Кроме того, конечно же, рассуждения детей о языке интересны и для изучения вариативности речевого онтогенеза, поскольку позволяют наглядно увидеть характерные особенности референциальных детей, детей из семей с высоким социокультурным статусом и других «групп» детей.

ЛИТЕРАТУРА

Гридина Т. А. К истокам вербальной креативности: творческие эвристики детской речи //Лингвистика креатива: Коллективная моногр. / Под общей ред. проф. Т. А. Гридиной. – 2-е изд. – Екатеринбург, 2013.

Гридина Т. А. Детский вопрос как форма лингвокреативного мышления // Вестник Кемеровского государственного университета. 2017. №1.

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

Доброва Г. Р. Онтогенез персонального дейксиса. Автореф. дисс. … доктора филол. наук / Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. – СПб., 2005.

Доброва Г. Р. Детская речь: универсальное – общее – дифференциальное – индивидуальное // Онтолингвистика – наука XXI века: материалы междунар. конф., посвященной 20-летию кафедры детской речи РПГУ им. А. И. Герцена. – СПб., 2011.

Доброва Г. Р. Вариативность проявлений метаязыковой деятельности в речевом онтогенезе. Психолінгвістика. Психологія. Мовознавство. Социальні коммуникації: збірник наукових праць. Переяслав-Хмельницький державній педагогічний университет імені Григорія Сковороди. Переяслав-Хмельницький, 2012 а.

Доброва Г. Р. Языковой протест как одно из проявлений метаязыковой деятельности – почему не у всех детей? // Проблемы онтолингвистики-2012. Материалы междунар. науч. конф., посвященной 130-летию со дня рождения К. И. Чуковского и 120-летию со дня рождения А. Н. Гвоздева. 2012 б.

Елисеева М. Б. Прямые и косвенные самоисправления в речи детей дошкольного возраста // Уральский филологический вестник. Серия: Психолингвистика в образовании. 2015. № 4.

Елисеева М. Б. «Кашалоты едят шоколад?», или Ребенок как маленький лингвист // Русский язык в школе. 2016, №8.

Лепская Н. И. Язык ребенка (Онтогенез речевой коммуникации). – М.,1997.

Слобин Д. И. Когнитивные предпосылки развития грамматики // Психолингвистика. – М., 1974.

Якобсон Р. О. Язык и бессознательное. – М., 1996.

©Доброва Г.Р., 2017

УДК 372.46:376.37
ББК Ч410.241.3+Ч457.091

М. Л. КУСОВА
Е. И. РЯБОВА
(Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург)

О «НОРМЕ» И «НЕНОРМЕ» В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье описываются результаты исследования особенностей развития лексикона у детей старшего дошкольного возраста. В сравнении приведены сведения, полученные в процессе диагностики речевого развития детей «с нормой» и детей с общим недоразвитием речи. Описано овладение детьми тематическими группами слов, владение межсловной парадигматикой и синтагматикой лексических единиц. Особое внимание уделяется овладению детьми категориальными классами слов: глаголом, именами существительными и именами прилагательными. Установлено, что в лексиконе детей с ОНР ограниченно представлена лексика, связанная с социальной составляющей жизнедеятельности человека, что при определении парадигматических отношений слов для детей с ОНР важен фрагмент действительности, что синтагматические связи лексических единиц в какой-то степени актуализируются как в речи детей «с нормой», так и в речи детей с ОНР.

Ключевые слова: развитие лексикона, дошкольники, межсловная парадигматика, детская речь, развитие речи, дошкольная логопедия, нарушения речи.

Одним из объектов изучения современной лингвистики, психолингвистики, онтолингвистики является детская речь. Изучен процесс формирования лексикона ребенка (С. В. Плотникова), отражение парадигматических связей языковых единиц в речи детей (М. Л. Кусова), овладение детьми значением слова [Кусова 2013], особенности формообразования и словообразования в детской речи [Цейтлин 2009], взаимосвязь когнитивных процессов и речевого развития ребенка [Гридина 2013, 2015]. Сегодня наблюдается определенная детализация в изучении детской ре-

чи. Лингвисты, методисты изучают овладение языком и речью определенной категорией детей: детьми, которые являются носителями русского языка и речевое развитие которых условно определяется как норма [Ушакова 2011], детьми, для которых русский язык не является родным и которые овладевают русским языком в русскоязычной речевой среде [Цейтлин 2009], детьми, которые овладевают русским языком в иной речевой среде [Дизер 2007], детьми с особыми возможностями здоровья [Лалаева 2004]. В этом плане интересно представление особенностей речевого развития детей старшего дошкольного возраста: детей «нормы» и детей с общим недоразвитием речи (ОНР)[10]. Описание речевого развития данных категорий детей в сопоставлении имеет и практическую направленность, поскольку сегодня в условиях инклюзии в общеобразовательных учреждениях образовательной деятельностью занимаются различные дети.

В рамках нашего исследования мы диагностировали словарь детей, выявляя уровень владения лексикой определенных тематических групп, определенных категорий (предмет, процесс, признак), овладение детьми лексическим и грамматическим значением слова. При определении состава диагностируемых тематических групп слов мы исходили из перечня, предлагаемого программами дошкольного образования, т.к. в этих программах последовательно реализован идеографический подход в представлении данного направления речевого развития ребенка. Поэтому в диагностический материал были включены лексические единицы, принадлежащие к тематическим группам: «Овощи», «Фрукты», «Дикие / домашние животные», «Одежда», «Посуда» (эти фрагменты действительности ребенок осваивает в среднем дошкольном возрасте, усваивая и соответствующие лексические единицы), а также лексика тематических групп

[10] Диагностические срезы подобного рода являются необходимым условием организации коррекционной работы (см., например: [Гридина, Коновалова 2016]).

«Человек», «Семья», «Профессии» и т.д., осваиваемая в старшем дошкольном возрасте. Обращение к тематическим группам слов, усваиваемых в среднем дошкольном возрасте, обусловлено последовательным расширением и обогащением картины мира в языковом сознании ребенка: новые лексические единицы появляются для обозначения новых фрагментов действительности и более дифференцированного представления тех фрагментов, что уже освоены ребенком.

Дети с «нормой» практически не испытывают затруднений в назывании лексических единиц, принадлежащих к указанным тематическим группам. Однако при этом состав тематических групп представляют несколько ограниченно, руководствуясь собственным жизненным опытом. Наиболее ярко это проявилось при диагностике тематической группы «Домашние животные». Заметим, что данный фрагмент действительности дети осваивают с младшего дошкольного возраста, овладение данным фрагментом обеспечивается разными видами деятельности детей (познавательной, речевой, изобразительной и т.д.). Однако у большинства детей домашние животные ограничены кошкой и собакой. То же наблюдалось и при определении профессий. Дети называют профессии своих родителей и те профессии, представление о которых связано с дошкольным образовательным учреждением.

В случае редких затруднений дети обращаются за помощью к педагогу, демонстрируя таким образом осознание социальной природы языка. Владение лексикой перечисленных тематических групп проявляется также и в том, что дети воспроизводили парадигматические отношения указанных слов: антонимические (*высокий – низкий, сильный – слабый*), синонимические (*красивый – симпатичный, милый*), гипонимические (называли ряд предметов одним словом: *машина, автобус, мотоцикл – транспорт*; находили лишнее слово: *кошка, собака, рыба, корова*; продолжали заданный ряд слов: *помидор, огурец, свекла*…). Затруднения наблюдались лишь при выполнении последнего задания, когда для завершения ряда дети предлагали лишь один-два слова, несмотря на то, что лексика данной тематической группы уже освоена. Очевидно, это связано с непониманием детьми

способа действия, непониманием, на какие связи и отношения можно опираться.

Детьми с ОНР тематические группы слов освоены в меньшем объеме, что проявляется и в количестве тематических групп, и в их наполнении. Поэтому при воспроизведении парадигматических отношений дети продолжали тематический ряд не более чем одним словом (*морковка, свекла, картошка ... помидор*), при этом для продолжения иногда использовали лексику других тематических групп (*морковка, свекла, картошка ... яблоко*). Нужно отметить, что дети с ОНР продолжали ряд слов как линейный независимо от поставленной задачи (назвать одним словом: *кошка, собака, тигр, корова*). Воспроизведение межсловной парадигматики подменялось обращением к идеографической схеме окружающей действительности (*кастрюля, сковородка, ложка ... кухня*).

Представив некоторые особенности овладения словарем с учетом тематических групп, перейдем к анализу словаря детей с учетом категориальной принадлежности лексических единиц. Обращаясь к анализу лексикона ребенка в рамках категориально-грамматического класса, мы также определяли представленность различных тематических групп в словаре ребенка, предлагали детям задания на определение межсловных парадигматических связей, поскольку для различных грамматических классов актуальны различные способы представления данных отношений, анализировали овладение детьми парадигмой форм слов той или иной части речи и синтаксической валентностью.

Прежде всего, обратимся к анализу процессуального словаря, т.к., по утверждению В. В. Виноградова, «глагол – самая сложная и емкая грамматическая категория русского языка. Глагольные конструкции имеют решающее влияние на именные словосочетания и предложения» [Виноградов 1986: 349]. Диагностика показала, что дети владеют процессуальным словарем, в том числе лексическими единицами, связанными с социально-трудовыми действиями (*лечить, учить, строить, лепить, помогать*). При воспроизведении межсловной парадигматики дети используют приставки с противоположным значением (*подбежал – отбежал; подполз – отполз; зашел – вышел*), демонстри-

руя таким образом владение глагольной антонимией, но глагольной синонимией владеют очень ограниченно, что вполне объяснимо. Синонимия и антонимия связаны с воспроизведением градационных отношений, что, в первую очередь, находит отражение в семантике прилагательных. Ребенок владеет глагольной антонимией, поскольку глагольная антонимия представлена освоенными словообразовательными моделями, тогда как синонимические отношения в классе глагола со словообразовательными связями практически не соотнесены.

Образование форм глагола вызывало затруднения, если это были формы повелительного наклонения, сравнительно недавно освоенные детьми, чаще непродуктивных классов (лечь, вытереть). Личные формы глагола в настоящем, будущем времени, формы со значением рода в прошедшем времени воспроизводились верно, кроме отдельных форм, при образовании которых наблюдается чередование (*печь – печу, доставать – доставаю*). Владение личными глагольными формами определяет и владение синтагматикой глагола. Дети легко воспроизводили предикативные синтагмы (доктор лечит, учитель учит, девочка помогает), но испытывали затруднения при построении высказывания с использованием других глагольных валентностей (учитель учит, не всегда дополняли: *учитель учит детей; доктор лечит людей*). При этом наблюдалась следующая тенденция: дети чаще реализовали объектные отношения, реже – обстоятельственные. Объясняя, почему дети реже реализовали обстоятельственные отношения, можно обратиться к позиции М. А. Еливановой, которая связывает эти затруднения со сложностью данных отношений, сложностью перцептивных оснований для передачи данных отношений, особенностями их передачи в языке [Еливанова 2007: 335].

Таким образом, реализация глагольных валентностей в высказываниях детей является «зеркалом» освоения ими связей и отношений в окружающей действительности, осознания актуальности этих связей и отношений (последнее связано с атрибутивными отношениями).

В речи детей с ОНР наблюдались некоторые отличия. У детей данной группы вызвали затруднения лексические единицы,

связанные с обозначением профессионально-трудовой деятельности (*учитель учит* – другие действия учителя не назывались; *доктор лечит* – другие действия доктора не назывались; при этом даже образец педагога не побуждал детей к аналогичным высказываниям, например: *строитель строит дома, кладет кирпич, красит стены* и т.д.). Дети ограниченно называли пары глагольных антонимов, практически не используя приставочное образование глаголов, подменяя межсловную парадигматику парадигмой форм (выполняя задание «Скажи наоборот», дети называли неопределенную форму глагола: *подбежал – подбежать, приполз – приползти*). Определенные затруднения наблюдались и в реализации глагольной синтагматики. Предикативная синтагматика была представлена, но частотной была следующая ошибка: формы прошедшего времени единственного числа ограничивались формами мужского рода (Девочка помогал). Другие валентности глагола не воспроизводились: дошкольники не дополняли высказывание дополнениями, обстоятельствами, не делали этого даже при наличии образца речи педагога и наглядности.

Переходя к описанию владения детьми парадигматикой и синтагматикой имен существительных, обратимся к ранее изложенной информации, что дети владеют тематическими группами слов в рамках освоенной картины мира. Межсловная парадигматика последовательно реализуется при представлении родовидовых отношений. Синонимы, антонимы практически не представлены, что обусловлено производным характером существительных со значением отвлеченного признака и тем, что в данном возрасте дети только начинают овладевать существительными данного лексико-грамматического разряда. При воспроизведении парадигмы форм имен существительных наблюдалось традиционное затруднение, связанное с формой родительного падежа множественного числа (*собаков, морковков*), а у детей с ОНР затруднения были связаны и с формами именительного падежа множественного числа тех существительных, формообразование которых связано с чередованием, появлением в структуре слова морфемы со значением множественности (*дочь – дочи*). Дети с речевым развитием «в норме» воспроизво-

дят синтагматические связи имен существительных освоенных тематических групп, называя качества и свойства материала и другие признаки. Дети с ОНР практически не воспроизводят атрибутивную валентность существительных, не строят словосочетаний с определительными отношениями, поскольку таких прилагательных в их словаре совсем немного.

Продолжая описание словаря детей старшего дошкольного возраста с учетом освоения ими имен прилагательных, отметим, что в речи детей с «нормой» представлены прилагательные, обозначающие качества и свойства предметов и материалов (шкаф деревянный, стакан стеклянный; заметим, что при этом дети используют и синонимические словосочетания: шкаф деревянный, шкаф из дерева), они легко подбирают синонимы и антонимы к заданным прилагательным (*правдивый – честный, смелый – храбрый; кислый – сладкий, веселый – грустный*), не допускают ошибок при согласовании прилагательных с существительными, в большинстве случаев правильно образуют форму сравнительной степени имени прилагательного даже в тех случаях, когда при образовании формы наблюдается чередование в основе или форма сравнительной степени образуется от другой основы (вчера был хороший день, а сегодня еще лучше).

В беседе с детьми с ОНР наблюдали, что нередко дошкольники испытывали затруднения при назывании признаков предметов, причем даже помощью взрослого они не могли воспользоваться (*Взрослый: «Этот предмет какого цвета?» Ребенок молчит. Взрослый: «Цвет этого предмета такой же, как у травы. Трава какого цвета?» Ребенок: «Зеленая». Взрослый: «Этот предмет какого цвета?» Ребенок молчит*). Когда взрослый предлагал ребенку какую-либо конструкцию в качестве помощи, дети повторяли эту конструкцию (*Взрослый: «Шкаф из дерева. Это какой шкаф? Ребенок: «Из дерева»*). Форма сравнительной степени прилагательных, образуемая с помощью формообразующего суффикса, у детей не вызвала затруднений. Затруднения наблюдались при образовании форм с чередованием или от другой основы (*Таня высокая, а Аня еще высокее*). Заметим, что в речи детей с ОНР отсутствует самокоррекция: ре-

бенок не пытается исправить свое высказывание в ответ на предложение взрослого подумать, что сказал неправильно.

Таким образом, проведенное нами исследование показало, что речевое развитие детей «в норме» и речевое развитие детей с ОНР по многим параметрам соответствует возрастным возможностям детей, что проявляется в объеме лексикона и в овладении межсловной парадигматикой и синтагматикой. Но по некоторым параметрам, например, владение лексикой, называющей профессионально-трудовые действия, лексикон детей старшего дошкольного возраста с ОНР соответствует возрастным возможностям детей среднего дошкольного возраста. В исследовании также установлено, что при воспроизведении межсловной парадигматики дети с ОНР часто обращаются к идеографической схеме окружающей действительности, что свидетельствует о недостаточной сформированности не только словаря, но и логических операций. Для детей «с нормой» и детей с ОНР действие аналогии при освоении лексических единиц распространяется не только на формо- и словообразование, но и на межсловную парадигматику: более последовательно воспроизводятся синонимические, антонимические пары слов, если они образуются по определенной модели с участием определенных морфем. Дошкольники ограниченно реализуют глагольные валентности, не распространяя предложение за счет дополнений, обстоятельств. Ограниченное владение глагольной синтагматикой определяет наличие в речи детей двухсловных предложений: подлежащее – глагольное сказуемое.

Таким образом, данное исследование позволило не только конкретизировать представления об особенностях речевого развития разных категорий детей, но и показать возможность инклюзивного образования, поскольку в речевом развития обозначенных категорий детей есть много общего как в плане достижений в освоении лексики родного языка, так и плане задач, которые ребенку еще нужно решить.

ЛИТЕРАТУРА

Виноградов В. В. Русский язык. (Грамматическое учение о слове). – М., 1986.

Гридина Т. А. Онтолингвистика. Язык в зеркале детской речи. – М., 2013.

Гридина Т. А. Языковой «инстинкт» как проявление творческого начала детской речи: экспериментальные данные // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. – Екатеринбург, 2015. – Вып. 13.

Гридина Т. А., Коновалова Н. И. Диагностика грамматико-словообразовательных умений детей с общим недоразвитием речи как основа коррекционной работы // Специальное образование. 2016. №2.

Дизер Е. Освоение категории рода в рамках детского дву- и трехъязычия // Семантические категории в детской речи. – СПб., 2007.

Еливанова М. А. Категория локативности и ее выражение в детской речи // Семантические категории в детской речи. – СПб., 2007.

Кусова М. Л. Слово и его значение в детской речи // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. – Екатеринбург, 2013. – Вып. 11.

Кусова М. Л. Специфика реализации вербальных связей в языковом сознании ребенка // Языковая личность в зеркале современной коммуникации: Материалы Всерос. науч. конф. «Язык. Система. Личность: Современная языковая ситуация и ее лексикографическое представление», 15-17 апреля 2010г. /отв. ред. Т. А. Гридина. – Екатеринбург, 2010.

Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В., Зорина С. В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития. – М., 2004.

Плотникова С. В. Развитие лексикона ребенка. – М., 2013.

Ушакова О. С. Развитие речи детей 3-5 лет. – М., 2011.

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

©Кусова М.Л., 2017
©Рябова Е.И., 2017

УДК 811.161.1
ББК Ш100.3

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

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ФЕНОМЕНЫ, МОТИВИРОВАННЫЕ ДЕТСКИМ ЧТЕНИЕМ, КАК ЭТАЛОНЫ РАЗМЕРА В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

Аннотация. В статье рассматривается возможность прецедентных феноменов, мотивированных детским чтением, выступать в качестве эталонов размера (оппозиций «большой – маленький», «высокий – низкий») в языковой картине мира лингвокультурного сообщества. На основе анализа словарных статей ассоциативных словарей («Русского ассоциативного словаря», «Русского ассоциативного словаря: ассоциативные реакции школьников»), стимулами которых являются прилагательные со значением размера, определяется место прецедентных феноменов, мотивированных детским чтением, в ассоциативном тезаурусе русской языковой личности, выявляется круг прецедентных феноменов – эталонов размера. Приводятся данные собственного свободного ассоциативного эксперимента, участниками которого были школьники и студенты г. Санкт-Петербурга. Описанные результаты позволяют сделать вывод об устойчивости прецедентных феноменов, апеллирующих к текстам детского чтения, в ассоциативном тезаурусе личности.

Ключевые слова: ассоциативное поле, ассоциативный словарь, детское чтение, прецедентный текст, прецедентные феномены, свободный ассоциативный эксперимент, тезаурус, языковая личность, детское чтение, языковая картина мира.

Приобщение к национальной языковой картине мира начинается в раннем детстве, когда человек в процессе социализации усваивает основные представления лингвокультурного сообщества, к которому он принадлежит. Важнейшим фактором, влияющим на инкультурацию личности, является чтение. «Одной из причин отражения в сказочной картине мира особенностей

народной культуры является то, что культура требует усвоения последующими поколениями <…> Заложенные в сказке нравственные ценности, нормы поведения, опыт, знания усваиваются неосознанно в раннем детстве во время многократного восприятия сказочных текстов» [Плахова 2012: 27]. Данный тезис справедлив не только для сказок, но и детского чтения в целом.

Прецедентные феномены, мотивированные детским чтением, формируются в сознании человека на раннем этапе его развития, о чем свидетельствуют материалы словарей детской речи. Так, в «Словаре детских ассоциаций» отражены реакции, связанные с детским чтением: *ДЕЛО → Карабаса-Барабаса; ДЕЛО → Незнайка; ЗАЯЦ → Мазай; КУКЛА → Дюймовочка; КУКЛА → Баба-яга*. Словарь-справочник «Говорят дети» фиксирует употребление слов *лилипут* и *Чебурашка*, «Словарь-тезаурус детской речи» включает в себя статьи *Теремок*, *Шалтайский-болтайский*, *лилипут*:

Теремок. – *Теремок? Домик маленький* (м., 6 л. 3 м.).

Шалтайский-болтайский. Напоминающий Шалтая-Болтая. По радио за отставание в промышленности и безработицу критикуют Алтайский край. – *Это не Алтайский, а Шалтайский-болтайский* (м., 11 л. 7 м.).

Лилипутик. Невысокий человек. – *Бабушка, какая ты лилипутик* (Настя С., 6 л., 9 м.).

В. К. Харченко отмечает, что при исследовании семантики слова в детской речи наблюдается становление эстетической функции слова, процессы «сознательной метафоризации» [Харченко 1987: 32]. Аналогичный процесс происходит в области формирования прецедентных феноменов: ребенок сравнивает между собой образы детских произведений и предметы действительности: лилипут – герой маленького роста, бабушка – невысокая, отсюда появляется сравнение: бабушка-лилипутик, формируется значение лилипутик – невысокий человек.

Примеры использования детьми прецедентных феноменов встречаются в дневниковых записях детской речи:

Утром читала Ане сказку «По щучьему велению». Днем переодеваю ее, а она мне говорит: «Емеля, Емеля, пусти меня!» [От двух до трех 1998: 9].

*Уже на улице просит деда прокатить его на велосипеде. Дед ему отказывает, т.к. накачивает колесо. Тогда Митя грозно говорит: *Уходи из Телемка вон, пока цель** (Цитата из «Теремка» В. Бианки) [там же: 25]

Приведенные материалы являются свидетельством единичного употребления конкретных слов и выражений, связанных с детским чтением, однако они позволяют сделать вывод, что уже на раннем этапе развития лексикона и тезауруса действует механизм образования прецедентных феноменов: ребенок использует лексемы из воспринятых произведений в ситуациях, ассоциативно связывающихся с героями или сюжетом книг.

Прецедентные феномены являются ядерными элементами когнитивной базы лингвокультурного сообщества и функционируют как эталоны, с которыми сравниваются предметы, явления, события реальной действительности [Захаренко 1997: 108], «сгустками культуры», при помощи которых лингвокультурное сообщество сохраняет и транслирует присущие ей ценности. Среди функций детской литературы выделяются познавательная («познавательную функцию детская литература выполняет и в отношении родного языка – многозначность слова, его смысловые и лексические возможности часто обыгрываются детскими писателями; тогда вместе с игрой приходит освоение родного языка» [Путилова 2008: 8]) и нравственная («Литература постигает и освещает мир в соответствии с определенными ценностями. Речь идет как об универсальных и всеобщих ценностях, так и о локальных, связанных с конкретным временем и конкретной культурой» [там же]). Не останавливаясь подробно на разграничении понятий «детская литература» и «детское чтение», отметим, что сказанное выше справедливо для детского чтения в целом: являясь одним из средств социализации, оно способствует приобщению ребенка к национальной культуре, в том числе и формируя прецедентные феномены – эталонные значения в системе нравственных координат. Кроме того, прецедентные феномены, являясь частью тезауруса, отражают картину мира в языковых знаках и способны транслировать эталоны расстояния, времени, размера.

В данной статье мы рассматриваем прецедентные феномены

Дюймовочка, *мальчик-с-пальчик*, *лилипут*, *Гулливер*, *дядя Степа* как эталоны человеческого роста и размеров предметов. В качестве образных определений данные прецедентные феномены достаточно часто встречаются в текстах СМИ, ср:

– Ну, легенда такая существует, – усмехается Никита. – Но все-таки я не ***дядя Степа****. У меня скромный 48-й размер* (о самом высоком игроке МХЛ Никите Трямкине, Советский спорт, 12.02.2013).

Его Василина – ***дюймовочка****, худенькая, таз узкий, весила 50 кило* (Комс. правда, 20.02.12).

В приведенных примерах прецедентные феномены *дядя Степа* и *Дюймовочка* используются для метафорического описания очень высокого человека и миниатюрной девушки соответственно, при этом они относительно нейтральны в плане эмоциональной оценки. В следующем примере прецедентное имя *лилипут* явно воспринимается как уничижительное:

*– Доучился я только до шестого класса, а потом в 1965-м меня взяли в киевский цирковой коллектив маленьких людей (Виктор Михайлович избегает таких слов, как «****лилипут****» или «карлик»* (Комс. правда, 16.01.2013).

Прецедентные имена могут использоваться для определения размера неодушевленных предметов в случае, когда они называют потенциальных пользователей данных предметов:

Поместиться в нем может разве что ***мальчик с пальчик:*** *размером аппарат с небольшую дыню, весом 2 килограмма* (Комс. правда, 07.02.2003).

Если же вернуться к салону, то стоит заметить, что места над головой предостаточно, и в случае пятидверки сзади поместится любой ***гулливер*** (Комс. правда, 11.09.2013).

Для определения места перечисленных прецедентных феноменов в тезаурусе языковой личности обратимся к материалам ассоциативных словарей, а также к результатам ассоциативного эксперимента, в котором приняли участие 362 ученика гимназии 205 г. Санкт-Петербурга и студенты второго курса филологического факультета РГПУ им. А. И. Герцена. Для анализа мы выбрали словарные статьи, стимулами которых являются качественные прилагательные со значением размера: МАЛЕНЬКИЙ,

БОЛЬШОЙ, ВЫСОКИЙ, НИЗКИЙ.

В ассоциативное поле стимула *маленький* в «Русском ассоциативном словаре» входят четыре лексемы, соотносимые с детским чтением: →*Мук* (21 реакция); → *принц* (20 реакций); → *Дюймовочка* (1 реакция); → *мальчик-с-пальчик* (1 реакция). Если в первых двух случаях наблюдается синтагматическая связь между словами: реакция дополняет стимул до устойчивого словосочетания, представляющего собой название произведения, то в третьем и четвертом случаях можно говорить об эталонах восприятия. Словарная статья включает также реакции → *да удаленький* (7); → *удаленький* (11), дополняющие стимул до устойчивого выражения *маленький да удаленький*, имеющего сказочное происхождение. Вхождение данных ассоциатов в поле прилагательного *маленький* свидетельствует о наличии у слова дополнительного значения: «умный, смекалистый, способный решить сложную задачу, несмотря на свой рост». Данное значение в сознании языковой личности формируется детским чтением, оно соотносимо с образами Маленького Мука, мальчика-с-пальчика.

В «Русском ассоциативном словаре: ассоциативные реакции школьников» в словарной статье МАЛЕНЬКИЙ у всех четырех возрастных групп фиксируются реакции, мотивированные детским чтением. В младшей группе (1-4 класс): МАЛЕНЬКИЙ → *удаленький*; → *лилипуся*; в группе учащихся 5-6 классов: → *лилипут*; → *лилипутик*; → *мук*; среди учащихся 7-8 классов: → *удаленький*; в старшей возрастной группе (9-10 класс): → *лилипут*; → *да удаленький*; → *мук*.

В словарных статьях ВЫСОКИЙ в «Русском ассоциативном словаре» и «Русском ассоциативном словаре: ассоциативные реакции школьников» фиксируются реакции →*дядя Степа*. Реакция *дядя Степа* также является частью словарной статьи МИЛИЦИОНЕР, поскольку образ дяди Степы является не только эталоном высокого человека, но и честного и доброго служителя органов внутренних дел, ср.:

Молодежи в голову вкладывается, что полицейские плохие, дескать, они не тот ***Дядя Степа****, который был раньше (Комс. правда, 21.08.2012).*

Словарные статьи БОЛЬШОЙ в ассоциативных словарях не содержат реакций, связанных с детским чтением. Отметим, что в рассмотренных статьях прилагательного БОЛЬШОЙ отсутствуют другие прецедентные феномены, т.е. такие, которые не были бы связаны с детским чтением. В данных статьях не прослеживается связь реакций с прецедентными текстами, исключение составляет только одиночный ответ →*Геркулес* в группе учащихся 5-6 классов в РАСШ.

Словарные статьи НИЗКИЙ также практически не содержат реакций, мотивированных прецедентными текстами, единственным ответом, связанным с детским чтением, оказывается реакция *лилипут* в группе учащихся 7-8 классов в ассоциативном словаре школьников.

Лексема *лилипут* (*лилипутик, лилипуся*) оказывается не самой частотной в ассоциативных полях прилагательных со значением размера, однако она появляется практически во всех возрастных группах. Это слово не воспринимается языковой личностью как прецедентный феномен, его связь с произведением-источником практически стерта, о чем свидетельствует его включение в толковые словари русского языка без ссылок на литературный источник, ср. в «Толковом словаре русского языка» статьи *Айболит* и *лилипут*:

АЙБОЛИТ, -а, м. (разг. шутл.). Человек, к-рый лечит животных *[по имени героя сказки К. И. Чуковского]*.

ЛИЛИПУТ, -а, м. 1. Человек *неестественно* маленького роста, карлик. 2. перен. О предмете очень маленького размера. Книжка-л. || ж. лилипутка, -и (к 1 знач.). || прил. лилипутский, -ая, -ое (к 1 знач.).

В проведенном нами эксперименте приняли участие ученики 5-11 классов гимназии № 205 г. Санкт-Петербурга и студенты II курса филологического факультета РГПУ им. А. И. Герцена. Каждому из участников предлагалось заполнить анкету и записать от одной до трех ассоциаций на каждый стимул. Таким образом, был проведен свободный ассоциативный эксперимент, в результате которого на каждый стимул анкеты испытуемые давали цепь ассоциатов. Полученные реакции были разделены на четыре группы в соответствии с возрастом участников экспери-

мента: 10-12 лет, 13-14 лет, 15-17 лет и 19-20 лет.

Ассоциативное поле стимула МАЛЕНЬКИЙ насчитывает 376 реакций, из них 21 реакция мотивирована детским чтением: → *принц*; → *Мук*; → *да удаленький*; → *лилипут*; → *мальчик-с-пальчик*. Наиболее частотной является реакция → *принц*, дополняющая стимул до названия прецедентного текста – произведения «Маленький принц» Антуана де Сент-Экзюпери: по одной реакции в группах 13-14 и 19-20 лет и одиннадцать реакций в группе 15-17 лет. Сравнительно большое количество подобных реакций можно объяснить наличием синтагматической связи между лексемами, а также возросшим интересом к произведению. Отдельного внимания заслуживает ответ → *хоббит*, который также появляется среди реакций на стимулы МАЛЕНЬКАЯ и КАРЛИК. В «Русском ассоциативном словаре» подобная реакция встречается четыре раза: два ответа на стимул ХОББИ (явно мотивированные фонетическим сходством лексем) и по одному ответу на стимулы СОБЕСЕДНИК и ТРУСЛИВЫЙ. Несмотря на то, что книга Р. Дж. Толкиена была впервые переведена на русский и выпущена издательством «Детская литература» в 1976 году, достаточно очевидная ассоциативная связь между лексемой *хоббит* и словами, имеющими значение «кто-либо/что-либо маленького роста/размера» или называющими данный признак, формируется сравнительно поздно. Возможно, укреплению ассоциативной связи способствовало влияние визуальной культуры – появление серии фильмов «Властелин колец», а также кинематографической трилогии «Хоббит» режиссера Питера Джексона, ставших популярными среди детей и подростков.

Среди реакций на стимул МАЛЕНЬКАЯ, помимо ответов → *Дюймовочка*; → *хоббит*, появляется реакция → *собачонка*, явно апеллирующая к стихотворению «Дама сдавала в багаж».

Ассоциативное поле стимула ВЫСОКИЙ содержит 196 ответов, среди них 6 реакций, связанных с детским чтением, приходятся на старшую возрастную группу (19-20 лет): это реакции → *дядя Степа* (5 ответов) и → *Гулливер* (1 ответ). Среди ответов, данных школьниками, лишь один ассоциат может быть квалифицирован как прецедентное имя: → *Слендер* (две реакции в

группе участников 15-17 лет) – имя персонажа фильмов ужасов и компьютерной игры.

В рассмотренных нами словарных статьях прецедентные феномены, мотивированные детским чтением, если они не имеют синтагматической связи со стимулом, обычно не являются наиболее частыми реакциями и в большинстве случаев представляют собой единичный ответ. Однако следует учитывать, что реакции, связанные с обращением к прецедентным текстам составляют относительно небольшое количество в общем массиве ответов участников. «Из 400 проанализированных анкет психолингвистического эксперимента по составлению ассоциативного тезауруса было выявлено немногим более 200 случаев, которые можно квалифицировать как использование испытуемым прецедентных текстов <…> общий процент таких случаев среди всех реакций окажется невелик (<0,5%) <..> надо учитывать, что анкета ассоциативного эксперимента – это далеко не дискурс, и хотя в ней встречаются относящиеся к прагматикону модальные реакции, преобладающими остаются реакции диктальные» [Караулов 2007: 241]. В данном случае важными являются два показателя: 1) единственными прецедентными текстами, с которыми ассоциативно связываются реакции на рассмотренные стимулы, оказываются тексты детского чтения; 2) эти реакции немногочисленны, однако устойчивы и остаются частью ассоциативного поля по данным нескольких экспериментов, проведенных в разные временные периоды.

Таким образом, прецедентные феномены, мотивированные детским чтением, представляют собой один из основных способов образного указания на рост человека/размер неодушевленного предмета в русском языке. Детское чтение, создавая ядерные элементы когнитивной базы лингвокультурного сообщества, которые остаются устойчивыми частями ассоциативного тезауруса языковой личности, участвует в формировании языковой картины мира и транслирует эталонные представления сообщества, в частности представления о системе размеров по шкале «низкий – высокий» / «маленький – большой».

ЛИТЕРАТУРА

Говорят дети: Словарь-справочник / Сост. С. Н. Цейтлин, М. Б. Елисеева. – СПб., 2000.

Захаренко И. В. К вопросу о каноне и эталоне в сфере прецедентных феноменов // Язык, сознание, коммуникация / ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. – М.,1997. Вып. 1.

Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М., 2007.

Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 72 500 слов и 7 500 фразеологических выражений. – М., 2006.

От двух до трех: Дневниковые записи / РГПУ им. А.И. Герцена / Постоянно действующий семинар по детской речи. – СПб., 1998.

Плахова О. А. Языковая картина мира английской народной сказки. – Тольятти, 2012.

Путилова Е. О. Детская литература: учебник для студ. сред. проф. учеб. заведений. – М., 2008.

Русский ассоциативный словарь: ассоциативные реакции школьников 1 – 11 классов: в 2 т. / авт. В. Е. Гольдин, А. П. Сдобнова, А. О. Мартьянов. – Саратов, 2011. Т. I - II.

Русский ассоциативный словарь: в 2 т. / авт. Ю. Н. Караулов, Г. А. Черкасова, Н. В. Уфимцева, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов. – М., 2001. Т. 1-2.

Словарь детских ассоциаций: ассоциации детей от шести до десяти лет / сост. Н. И. Береснева, Л. А. Дубровская, И. Г. Овчинникова. – Пермь, 1995.

Харченко В. К. Семантика слова в детской речи: проблемы и наблюдения // Детская речь как предмет лингвистического изучения / отв. ред. С. Н. Цейтлин. – Л., 1987.

Харченко В. К. Словарь-тезаурус детской речи. – Белгород, 2001.

©Носова Е.П., 2017

Раздел II. ПСИХОЛИНГВИСТИКА В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 371.31
ББК Ч420.26

И. А. БУБНОВА
(Московский городской педагогический университет, г. Москва)

ПРИКЛАДНАЯ ПСИХОЛИНГВИСТИКА В ОБРАЗОВАНИИ: КАКУЮ ЛИЧНОСТЬ ФОРМИРУЮТ СОВРЕМЕННЫЕ УЧЕБНИКИ?

Аннотация. В статье рассматривается место и роль психолингвистических методов, применяемых в образовательном дискурсе на протяжении всего процесса обучения в средней школе для воздействия на сознание личности с целью формирования индивидуального *образа мира*, соответствующего потребностям сегодняшнего общества. На примере анализа содержания учебных курсов естественно-научного и гуманитарного циклов демонстрируется, как в ходе обучения, используя специфику ситуации социального развития ребенка, имплицитно и эксплицитно в сознании школьника создается определенное видение и отношение к реальности, каким образом происходит наполнение семантики слов группы лексики, называющей основные культурно маркированные морально-нравственные ценности, формируется доминирующий тип мышления. Обсуждаются возможности использования полученных в рамках психолингвистики данных для выявления базовых ценностей современного социума и моделирования дальнейших путей его развития.

Ключевые слова: психолингвистика, внешнее воздействие, индивидуальный образ мира, образовательный дискурс, ценности современного социума, учебные курсы, школьные учебники.

Еще в 1972 году основатель отечественной психолингвистики А. А. Леонтьев отмечал, что психолингвистическая теория, отвечающая реальным практическим нуждам (в частности, такой мощной прикладной области, как теория и практика массовой коммуникации), а не существующая в виде абстрактных по-

строений, должна удовлетворять трем основным требованиям: 1) быть связанной с социальной сущностью речи, 2) соответствовать представлениям не только о цели речевого действия, но и о цели деятельности в целом; 3) учитывать творческий характер речи, ее пластичность и способность подстраиваться под требования ситуации и речевой задачи. И только при соблюдении всех этих принципов психолингвистика может стать, с одной стороны, основой теории языка, которая очевидно все больше тяготеет к сближению с психологией, социологией и этнографией, а, с другой, способствовать реализации основных задач, стоящих перед современным обществом, среди которых были названы исследования смыслового восприятия речи, обусловленность речевого воздействия специфическими условиями общения и «психолингвистика обучения» [Леонтьев 1972].

На протяжении последующих десятилетий на базе этих теоретических постулатов и в рамках намеченных А. А. Леонтьевым направлений развития отечественной психолингвистики была начата разработка важнейшей проблемы, позволяющей реализовать стоящие перед исследователями практические задачи – проблемы *образа мира* человека – ментального феномена, структура и содержание которого непосредственно связаны одновременно как со структурой и функциями речевой деятельности, так и с языком, который является главным «строительным материалом», представляющим окружающую реальность в индивидуальном сознании. Причем с самого начала эти исследования велись одновременно как в теоретическом, так и в практическом планах, что нельзя назвать случайным: понимание глубинных механизмов, определяющих основы индивидуального мировидения, дает возможность осуществлять запланированное внешнее воздействие на сознание человека, провоцирующее целенаправленные сдвиги в системе его установок и ценностей и, таким образом, конструировать личностное миропонимание в соответствии с запросами общества. Важность этих работ была очевидной, и в силу этого не только психолингвисты и психологи, но и лингвисты, работающие в иных научных парадигмах как в нашей стране, так и за рубежом, где общепсихологическая концепция деятельности также получила широкое распростра-

нение, сосредоточились на изучении показателей эффективности воздействия на массовое и индивидуальное сознание СМК, рекламы, политического дискурса, влияние которых на конструирование индивидуальных установок, потребностей, личностных конструктов, отвечающих запросам социума, всегда было явным.

Однако не менее важным, на наш взгляд, является исследование различных методов речевого воздействия и в иных сферах, например, в профессиональном, образовательном дискурсах или в дискурсе массовой культуры, где человек также является субъектом или объектом деятельности, и, таким образом, формирует свой *образ мира* в их пространстве, так как результаты подобных работ представляют интерес сразу с нескольких точек зрения.

Во-первых, они могут быть полезными для объяснения многих глобальных тенденций, характерных для сегодняшнего коммуникативного пространства.

Во-вторых, весьма значимым представляется и еще один аспект: в настоящий момент применение разработанных в психолингвистике методов позволяет не только воздействовать на сознание и, соответственно, объяснять уже существующие реалии, в частности, специфику *образа мира* современного человека, но и дает возможность с достаточной точностью эксплицировать два фактора, одинаково существенных для понимания перспектив дальнейшего развития русского (и любого другого) лингвокультурного сообщества. С одной стороны, в рамках психолингвистики сегодня возможно выявление основополагающих черт личности, на формирование которых направлены усилия современных общественных институтов. Другая сторона данной проблемы заключается в выявлении системы ценностей, доминирующих в самом обществе на нынешнем этапе его развития, и, соответственно, имплицитных требований, предъявляемых к представителям разных социальных групп, т.к. эти феномены, определяющие жизнеспособность и динамику любой живой системы, в том числе и общества, могут радикально отличаться на уровне деклараций и реальной жизни.

Если принимать во внимание тот факт, что «создание» требу-

емой модели человека – это долговременный и методичный процесс, то, как представляется, наиболее адекватным объектом исследования, позволяющим реализовать задачи, обозначенные выше, является именно образовательный дискурс, в частности цели образовательных программ, набор и содержание отдельных курсов, содержание учебников по изучаемым предметам, сущность требований, предъявляемых к знаниям выпускников и т.д. Безусловная важность данного объекта для современных психолингвистических исследований обусловлена, прежде всего, тем фактом, что образование представляет собой особую социальную ситуацию развития, т.е. систему «отношений между ребенком данного возраста и социальной действительностью», представляющую собой тот «исходный момент» для всех динамических изменений, которые происходят в развитии в течение данного периода и определяют «**целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства личности**» [Выготский 1984: 258—259] (выделено нами. – *И. Б.*). Иначе говоря, в процессе школьного образования человек должен в идеале приобрести новые психические свойства и качества, призванные обеспечить, в конечном итоге, как психологическую готовность личности к самоопределению, так и ее содержательную наполненность. Причем важно подчеркнуть, что и самоопределение, и содержательная наполненность личности возможна только в том случае, если у молодого человека к моменту окончания школы сформированы теоретическое мышление, основы мировоззрения, самосознание и самооценка, способность к рефлексии, система морально-нравственных ценностей, а также основы индивидуальности (см. подробнее об этом: [Божович 2001, Леонтьев А. Н. 1983 а, Леонтьев А. Н. 1983 б]).

Следует сразу отметить, что было бы абсолютно неверно утверждать, что становление и эволюция личности происходят только благодаря процессу образования. Главным фактором динамики психических структур и функций, как было убедительно доказано в ходе многочисленных психологических исследований, является не сам процесс обучения, а тот деятельностно-опосредствованный тип взаимоотношений, которые складыва-

ются у человека с самыми разными референтными группами и лицами, характер и взаимосвязи деятельностей в этих группах, а также доминирующий в них тип общения [Петровский 1984]. Однако учебная деятельность, в рамках которой и обеспечивается, прежде всего, «активное педагогически обоснованное формирование комплекса органически взаимозависимых деятельностей, каждая из которых может и должна стать личностнообразующей» [Петровский 1986], занимает в онтогенезе одно из основных мест.

На наш взгляд, одной из важнейших сторон таких «личностнообразующих» деятельностей в образовательном процессе является содержание учебников, служащее в значительной степени основой для понимания окружающего мира, фундаментом для формирующейся в индивидуальном сознании системы ценностей и, соответственно, для самоосознания себя и своего места в этом мире, для построения личностной траектории жизни. Причем (и это важно подчеркнуть особо) *образ реальности* в сознании школьника создается не только в процессе изучения гуманитарных предметов, например, литературы, где закладываются модели поведения, а описываемые в художественных произведениях ситуации, т.е. деятельностный контекст, служат основой для формирования семантики группы лексики, контролируемой извне, к которой относятся такие слова как *совесть, честь, дружба, любовь, предательство, подвиг, мужество, патриотизм, отечество, достойная жизнь, карьера* и т.д., составляющие затем ядро системы смысложизненных ориентаций человека и его *образа мира*. И когда содержание слова *предательство* иллюстрируется судьбой Павлика Морозова, а *образ страны*, в которой живут школьники, определяется односторонне, только по произведениям А. И. Солженицина и А. Платонова (при безусловной их важности для формирования каждой личности), но при этом из школьной программы исключаются романы Н. Островского, Б. Полевого, А. Фадеева (современные молодые люди не слышали ни о Павке Корчагине, ни об Алексее Маресьеве, ни о молодогвардейцах, Хатыни и многих других событиях, являющихся частью жизни многонационального советского народа), то нет ничего удивительного в

том, что в их сознании вся история XX века нашей страны заключается в одном слове Гулаг (или Соловки), и они просто не способны понять мотивацию героев повестей Б. Васильева «А зори здесь тихие» или «В списках не значился» (последняя вообще неизвестна молодому поколению).

Не меньшее влияние на восприятие реальности и ожидания от нее оказывает содержание таких, казалось бы, далеких от морально-нравственной сферы курсов, как физика, химия, география или математика. Если из года в год решать задачи, условия которых сформулированы следующим образом (задания взяты из учебника средней школы Pennridge, штат Пенсильвания, США):

«Решите каждое уравнение путем подстановки. Попытайтесь выбрать верный ответ: Анжела была изнасилована _____ ее матери в возрасте 8 лет, что впоследствии повлияло на выбор ее карьеры. Ответы: а) другом матери, б) отцом, в) братом» или

«Пытаясь поддержать своего сына, одинокая мать работала сутенершей, проституткой, и _____ Ответы: а) букмекером 2) наркодилером; в) стриптизершей в ночном клубе»,

то совершенно очевидно, что описываемые в учебнике конкретные социальные ситуации развития, в которых и протекает жизнь ребенка, будут на бессознательном уровне, во-первых, формировать его ожидания от общества и, соответственно, включаться непосредственно в индивидуальный *образ мира*, а, во-вторых, определять выбор возможных сфер деятельности в каких-то жизненных ситуациях в зрелом возрасте.

Можно предположить, что подобное видение мира формируют и задачи, представленные в современных российских учебниках, одобренных Минобрнауки РФ. По крайней мере, вполне прогнозируемое отношение к семье и школе закладывается текстами «Ненаглядного пособия по математике» для второго, третьего и четвертого классов, призванными, по мнению ее автора Г. Остера [Остер], закрепить пройденный в соответствующем классе материал (кстати, автор в своем предисловии отмечает: «Однако главная задача «задачника» – не материал закреплять, и вовсе никакого отношения не имеют эти задачи к

тому, что называется занимательной математикой. <…> Задачи эти как раз для тех, кто математику не любит, привычно считает решение задач тоскливым и нудным трудом. Эта книжка нарочно называется «Задачник», чтобы ее можно было читать на уроке математики и не прятать под парту. А если учителя начнут возмущаться, говорите: «Ничего не знаем, Министерство просвещения разрешило» [там же]).

Вот только несколько примеров из этого учебника:

- *На шее артиста цирка Худещенко сидят его жена Эльвира, Ася и Тася и трое малолетних сыновей Миша, Гриша и Тиша. Сколько человек сидит на шее артиста цирка?*
- *У иностранного диверсанта было задание: темной ночью взорвать 20 общеобразовательных школ. Диверсант перевыполнил задание на одну пятую его часть. Сколько счастливых детей смогут отдохнуть от общего образования, если известно, что в каждой взорванной школе томилось по 756 учеников?*
- *Из каждых 2575 двоечников один становится директором школы. Из скольких двоечников получится 14 директоров школ?*

Заведомо очевидно, что маленький ребенок, размышляя над 299 задачами и одновременно познавая мир, запоминает, что *школа* – это скучное и, возможно, страшное учреждение, руководит которым с высокой долей вероятности бывший двоечник, а учителя делят классы на любимчиков и не любимчиков (но им можно отомстить, подпилив, например, ножки стула (задача 292); *семья* – это отношения, основанные на том, что один сидит на шее у другого, а папа в целях воспитания бьет своего сына, изнашивая по два ремня в год (задача 165), однако он справедлив, т.к. он раздает подзатыльники своим сыновьям поровну (задача 286) (и вновь ребенка сразу учат, как можно отомстить (задача 237). Здесь же закладываются и закрепляются понятия дружбы и *справедливости*, причем последняя торжествует только тогда, когда ты сможешь дать другу по шее столько же раз, сколько и он дал тебе (задача 289). Формируется и представление об армии, где служат пилоты, которые, увлекаясь самим процессом убийства (бомбежкой), наносят смертельный удар по

своим, а школьнику надо лишь рассчитать возможные потери в таких атаках (задача 211). А еще ребенок имеет возможность углубить свое понимание «основ» человеческих отношений и поведения, подсчитывая количество малышей, которые, вместо того, чтобы лепить куличи в песочнице, лупят друг друга совочками (задача 185), не успевших утонуть во время обучения плаванию детей (задача 215) или сделать математические расчеты для размещения на заборе неприличного слова (задача 212).

Другим важным аспектом, определяющим, в конечном итоге, какой тип личности будет сформирован в процессе обучения, является тип подачи изучаемого в образовательном процессе материала. Речь в данном случае идет о системе с определенной внутренней структурой каждого предмета, либо о наборе фактов, которые не имеют внутренних оснований для объединения, а в основе их якобы системного единства лежит не логическое, определяемое в значительной степени культурными традициями, мышление, а мышление, «освобожденное» от жесткой системы координат, привязанных к определенным стандартам, причем поддерживаемое визуально. Ярким примером в данном случае является существующий во многих западных учебных заведениях курс «Устойчивое развитие» (Sustainable Development Course), который включает в себя одновременно изучение и биологических ресурсов страны, и ее климата, и проблем бедности, и эффективности труда, и стилей жизни, а также систем управления, образования и науки и многое другое. Совершенно очевидно: отдельные модули внутри этого курса связаны лишь ассоциативно, что характерно для современного состояния культуры, где логическая мысль, по утверждению А. Моля, принимает лишь фрагментарное участие в убеждении, выступая в виде коротеньких последовательностей, связующих соседние понятия в поле мышления [Моль 2008]. Но именно такие курсы, которые становятся нормой и в отечественной системе образования, обусловливают как доминирующий тип формируемого мышления – ассоциативного, мозаичного, предопределяющего, в конечном итоге, содержание индивидуального *образа мира*, так и возможности внушения получателю информации любых идей. И подтверждением этого являются зна-

ния современных молодых людей, окончивших российскую школу, позволяющие предполагать, что именно такой принцип изучения естественных и общественных наук доминирует сегодня и в нашем образовании. Иначе трудно объяснить тот факт, что, имея отличные оценки по многим предметам названных циклов, студенты вузов полагают, что Памир – это страна или город, население Индии – индейцы, Сибирь расположена на берегу Тихого океана, а начало Второй мировой войны датируется началом XX века.

И, наконец, еще один аспект, на котором необходимо остановиться, говоря о современном образовательном дискурсе, – это его вклад в конструирование и поддержание социальных стереотипов, определяющих поведение человека во многих ситуациях жизнедеятельности.

С точки зрения психологии и социологии социальный стереотип есть «устойчивая совокупность представлений, складывающихся в сознании как на основе личного жизненного опыта людей, так и с помощью многообразных источников информации. Сквозь призму С. с. воспринимаются реальные предметы, отношения, события, действующие лица. С. с. неотъемлемый компонент массового и индивидуального сознания, проявляющийся в определенных стандартах поведения, деятельности. Благодаря им происходит необходимое упрощение восприятия и иных информационных и идеологических процессов в сознании. Как правило, С. с. тесно связаны с эмоциональной стороной восприятия, хотя и не лишены логических обоснований <…> Широко используются в пропаганде, поскольку **воздействие на массовое сознание осуществляется благодаря разработке и внедрению определенных С. с. Воспитание научного, критического мировоззрения предполагает осмысление источников формирования С. с., сознательную оценку их общественно-политического содержания** [Социологический словарь] (выделено нами. – *И.Б.*).

Иначе говоря, социальный стереотип представляет собой сложное социально-психологическом явление, входящее в *образ мира* человека и в значительной степени определяющее, при отсутствии сознательной рефлексии, его мировоззрение, систе-

му ценностей, самосознание и самооценку и, что немаловажно, позволяющее управлять его поведением. Именно о последнем свойстве социальных стереотипов и их непосредственной связи с процессом обучения практически сто лет назад писал У. Липпман, отмечая, что стереотипы являются самым тонким и обладающим исключительной силой внушения средством в силу того, что наше знакомство с миром и большинством вещей в нем происходят раньше, чем мы их увидим или познакомимся с ними на опыте. «И эти предварительные представления, **если нас не насторожит в этом наше образование**, из глубины управляют всем процессом восприятия» [Липпман 2004] (выделено нами. – *И.Б.*).

Если опираться на определение социального стереотипа, то главная задача образования – это учить критическому мышлению, которое не позволяет действовать шаблонно, заставляет человека думать над внутренней сутью той или иной социальной ситуации, интенциями ее участников. Однако реальность такова, что само содержание современного образовательного пространства не развивает, а, скорее, блокирует эту способность.

То, каким образом в ходе изучения различных предметов на протяжении всего периода обучения в школе формируются социальные стереотипы, было показано выше (социальный стереотип *семьи, школы, дружбы, справедливости, предательства* и т.д.). Одновременно в процессе образования идет создание и более общих типов – автостереотипа (представления о своем народе) и гетеростереотипов (представлений о других этносах), которые также закладываются в сознание в раннем школьном возрасте. Именно так, к примеру, создается на протяжении уже многих десятилетий представление о себе у школьников США, ведь совершенно очевидно, что ни один гражданин этого государства (как и никакого другого) не рождается с убеждением в том, что он является представителем самой могущественной, самой справедливой и самой лучшей страны на свете. Однако с раннего возраста все школьники (даже те, кто обучается дистанционно) в качестве обязательного изучают такой предмет, как чтение, причем в круг обязательной литературы включены про-

изведения, которые на доступном маленькому ребенку языке в художественной форме рассказывают о героических первых переселенцах, об их трудной, полной опасностей жизни, о поколениях, построивших для своих потомков новый прекрасный мир, отличающийся от всех остальных, где и посчастливилось жить сегодняшним поколениям американцев. Результатом такого целенаправленного и долговременного воздействия является создание и укоренение в сознании подростка автостереотипа, разрушить который практически невозможно, т.к. развитие критического мышления, в отличие от формирования стереотипов, не является, как уже неоднократно упоминалось, целью современного образования. И далее этот автостереотип уже может активно использоваться не только в его явном виде, но и канализироваться, т.е. подменяться, тем, который нужен для воздействия и стимуляции конкретного вида деятельности в определенной конкретной ситуации.

Подобным образом в ходе воздействия на индивидуальное и массовое сознание эксплуатируются любые стереотипы, закладываемые имплицитно в школьный период. Одним из ярких, на наш взгляд, примеров, иллюстрирующих данный тезис, является сформированный в рамках школьной программы стереотип *предательства*, маркированный ставшим прецедентным именем Павлика Морозова, упоминавшийся выше. Именно это имя упоминается всеми школьниками в ходе экспериментов, причем одновременно подавляющее большинство молодых людей полностью согласно с тем, что они имеют полное право и даже обязаны писать заявления на своих родителей и других близких, если они считают, что те унижают их достоинство и ущемляют их права (стереотип действий и отношений в семье).

Завершая краткий обзор перспективных, как нам представляется, направлений исследований образовательного дискурса с целью выявления его вклада в формирование современной личности и ее *образа мира,* подчеркнем, что возможности психолингвистики не исчерпываются затронутыми аспектами. Однако именно эти вопросы, на наш взгляд, требуют сегодня самого пристального внимания специалистов, т.к. их изучение действительно позволяет строить прогнозы по поводу направлений раз-

вития нашего общества.

ЛИТЕРАТУРА

Божович Л. И. Проблемы формирования личности: Избр. психол. тр. / Под ред. Д. И. Фельдштейна. 3- изд. – М.; Воронеж, 2001.

Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. – М., 1984.

Леонтьев А. А. Основные направления прикладной психолингвистики в СССР // Речевое воздействие. Проблемы прикладной психолингвистики. // Сборник докладов на III симпозиуме по психолингвистике. – М., 1972.

Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2. т. Т. 1. – М., 1983.

Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. Т. 2. – М., 1983.

Липпман У. Общественное мнение – М., 2004.

Моль А. Социодинамика культуры: Пер. с фр. / Предисл. Б. В. Бирюкова. Изд. 3-е. — М., 2008.

Остер Г. Ненаглядное пособие по математике [Электронный ресурс] // URL: http://www.e-reading.club/bookreader.php/ 43158

Петровский А. В. Проблема развития личности с позиций социальной психологии // Вопросы психологии. 1984. № 4.

Петровский А. В. Развитие личности и проблема ведущей деятельности [Электронный ресурс] // URL: http://www.voppsy.ru/issues/1987/871/871015.htm

Социологический словарь [Электронный ресурс] // URL: http://sociological_guide.academic.ru

©Бубнова И.А., 2017

УДК 81'23
ББК Ш100.6

Т. А. ГРИДИНА,
А. В. МАГОНОВА
(Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург)

ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ СРЕЗЫ ВЕРБАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ТЕСТИРОВАНИЕ КАК ОСНОВА ТРЕНИНГА

Аннотация. В статье представлены результаты апробации тренинга вербальной креативности с учетом предварительной диагностики респондентов по тесту Е. Торренса. Проведены экспериментальные замеры вербальной креативности школьников начального среднего звена с помощью субтеста «Вопросы». На основании полученных результатов разработан развивающий тренинг вербальной креативности, включающий процедуры продуцирования и рецепции словотворческих инноваций. Обоснованы причины внедрения в школьное обучение таких технологий, которые были бы ориентированы на сочетание знаниевого подхода с выявлением лингвокреативного потенциала учащихся. Обозначены факторы, стимулирующие проявление креативности учащихся в условиях решения нестандартных лингвистических «задач». Прежде всего, это использование экспериментальных психолингвистических методик, ориентированных на показания языкового сознания обучаемых и создание игрового регистра для реализации осознанной словотворческой активности ребенка.

Ключевые слова: вербальная креативность, диагностика вербальной креативности, тренинг вербальной креативности, экспериментальные технологии обучения, младшие школьники, психолингвистика.

Вербальная креативность – активно обсуждаемый феномен. Его интерпретация в психолингвистическом ключе связывается с обоснованием операциональной природы языкового творчества, в частности, с изучением «механизмов лингвокреативного мышления, в основе которого лежит способность говорящих к ломке и переключению ассоциативных стереотипов, созданию нового речевого продукта на базе переработки уже существую-

щего языкового материала» [Гридина 2013: 30]. При таком подходе вербальная креативность предстает как «одна из составляющих понятия креативности языковой личности, выявляющая способность носителя языка к творческому использованию готовых языковых форм и значений и обновлению их репертуара в условиях осознанного отступления от канонических форм речи» [Гридина, Пипко 2012].

Особым аспектом исследования вербальной креативности является ее формирование и проявление в речи детей, с учетом «…факторов организации конструктивного диалога «взрослый – ребенок» [Гридина 2007]. На этапе школьного обучения (в особенности в начальном и среднем звене) это предполагает опору учителя на языковую интуицию и игровую составляющую детского языкового сознания, спонтанно проявляющуюся в период дошкольного онтогенеза. Уровень сформированности языковой компетенции, являющейся основой развития «творческой уникальности» личности [Варламова, Степанов 2002: 28], и факторы развития лингвокреативных способностей школьников требует специального исследования.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования № 1897 от 17 декабря 2010 года, «изучение русского языка в основной школе направлено на <…> совершенствование речемыслительной деятельности, коммуникативных умений и навыков, освоение знаний о русском языке, формирование умений опознавать, анализировать, сопоставлять, классифицировать языковые факты, оценивать их с точки зрения нормативности, соответствия ситуации, сфере общения» [Электронный ресурс].

Реализация указанных целей достигается в процессе формирования и развития всех указанных компетенций: коммуникативной, языковой (связанной с опытом владения языком) и лингвистической (языковедческой), связанной с овладением специальными знаниями о языке в процессе обучения.

Вербальная креативность как «один из видов общей креативности личности, <…> формируется у детей с самого рождения, когда происходит становление основных речевых форм (фонетических, морфологических, лексических, синтаксических), и

активно продолжает развиваться в школьные годы» [Шило 2014: 157].

В разных видах языковой и лингвистической компетенций (текстовой, словообразовательной, семантической, грамматической) лингвокреативная составляющая проявляется с неодинаковой степенью выраженности. Кроме того, следует иметь в виду, что проявления вербальной креативности могут иметь спонтанный (компенсаторный) и осознанный характер: первый тип креативности связан с «восполнением языкового дефицита», второй тип обнаруживает намеренное «нарушение языковых конвенций – при понимании ребенком условности создаваемой инновации» (см: [Гридина 2014]). Однако любой вид вербальной креативности – свидетельство обостренного «чувства языка», свойственного ребенку. В этом отношении показательны наблюдения А. Н. Гвоздева, который отмечал «особую языковую одаренность» детей дошкольного возраста: «Ребенок конструирует формы, свободно оперируя значимыми элементами, исходя из их значений. Еще больше самостоятельности требуется при создании новых слов, так как в этих случаях создается новое значение; для этого требуется разносторонняя наблюдательность, умение выделять известные предметы и явления, находить их характерные черты. Меткость детских наблюдений и художественная яркость многих детских слов общеизвестны; они <…> очень близки к тому речетворчеству, которое практикуют художники слова» [Гвоздев 1949: 184]. Вместе с тем общепризнан и тот факт, что «к концу дошкольного возраста способность к словотворчеству начинает угасать» [Ощепкова 2011]. Причиной этого является «диктат правил», которые ребенок постепенно осваивает, что переходит в новую (осознанную) фазу в процессе школьного обучения. Требование следовать норме в значительной степени «блокирует» нестандартность речевого мышления ребенка [Гридина 2016].

Спонтанная словотворческая и формотворческая активность, свойственная ребенку-дошкольнику, не получает достаточного (системного) подкрепления в рамках школьной программы. На разных этапах обучения детям предлагаются типичные задания репродуктивного характера или задания, связанные с действием

по заданному алгоритму (таковы, например, алгоритмизированные процедуры отработки навыков морфемного и словообразовательного анализа). Важность отмеченных форм обучения неоспорима, однако в переходной фазе от младшего к среднему школьному звену, в частности, для пятиклассников, такие задания все в меньшей степени отвечают задаче активного усвоения знаний. Совершенно очевидно, что современная школа, ставящая своей задачей воспитание всесторонне развитой личности, способной эффективно проявлять себя в любом виде деятельности, в том числе речевой, нуждается в таких технологиях обучения, которые были бы ориентированы на сочетание знаниевого подхода с выявлением творческого потенциала учащихся – с учетом интеллектуальных и речевых возможностей, свойственных детям определенного возраста. Важным условием реализации этой задачи представляется сочетание процедур диагностики и организации тренингов вербальной креативности.

Одним из популярных тестов, предназначенных для диагностики креативности, является тест Е. Торренса, который состоит из двух основных частей: вербальной батареи (7 субтестов) и образной батареи (3 субтеста), что позволяет получить представление о качественном своеобразии <…> отдельных структур креативности у разных людей» (см. адаптированный вариант данного теста: [Туник 1998: 20-22]).

Результаты тестирования оцениваются по трем критериям креативности – *беглость* (количество выданных ответов – показатель продуктивности, скорости латентных мыслительных процессов), *гибкость* (разнообразие категорий, в которые попадают предложенные ответы), *оригинальность* (нестандартность ответов респондентов в сравнении со списками частотных, стереотипных реакций). Это «самый значимый показатель креативности, свидетельствующий о самобытности, уникальности, специфичности творческого мышления тестируемого [Туник 1998: 11].

Вербальная батарея субтестов связана с диагностикой способности респондентов (испытуемых) выдвинуть идею и сформулировать ее словесно – любым способом. В качестве апробации комплексной технологии измерения и последующего тренинга вербальной креативности с учетом полученных результатов

нами был выбран только первый субтест вербальной батареи – «Вопросы». Суть его заключается в следующем: испытуемому (участнику теста) необходимо задать как можно больше вопросов по предъявленной картинке (на ней изображен человечек, похожий на мальчика-гнома, который лежит около какого-то водоема и вглядывается в свое отражение в воде). Вопросы должны быть только о том, что не является очевидным. Такая установка способствует активизации творческого воображения.

Отметим, что данный субтест, требующий от испытуемых способности сформулировать вопрос, был выбран нами не случайно. «Детский вопрос» – одно из основных проявлений нестандартного взгляда на мир, характеризующего ментальность ребенка [Гридина 2017]. Для младших школьников и учащихся начального среднего звена (пятиклассников) *вопрос* остается вполне актуальным способом выдвижения гипотез и собственных суждений, что напрямую связано с проявлением разных видов вербальной креативности. Показательно в этом смысле не только когнитивное основание, но и сама словесная форма выражения мысли ребенка о каком-то фрагменте действительности.

В качестве испытуемых в тестировании приняли участие школьники пятых классов МАОУ СОШ УИОП № 208 г. Екатеринбурга (26 человек). От данной группы респондентов было получено 319 вопросов, из них «неадекватных, на которые можно ответить сразу» [Туник 1998: 32], немного: *Это вода?*(3) – о водоеме на картинке; *Он сидит или стоит?* (2) – о лежащем на песке персонаже; *Он смотрит в воду?*(1). Соответственно показатели по критерию *беглости* оказались довольно высокими, хотя и различающимися у каждого конкретного участника. Количество предложенных пятиклассниками адекватных вопросов по картинке колеблется в диапазоне от 4-х (у двух человек) до 14-15-ти (у шести учащихся). Средний показатель по критерию беглости для обследованной выборки – 9-10 балов (по одному баллу за каждый адекватный вопрос). Известно, однако, что данный показатель далеко не всегда коррелирует с такими свойствами креативного мышления, как *гибкость* (при предъявлении детьми разных вопросов, относящихся к одной категории, все

они оцениваются только одним баллом) и *оригинальность* (при предъявлении частотных стереотипных вопросов, которые получают 0 баллов). Показатели по критерию *гибкости* выявили соответствие предъявленных детьми вопросов 13-ти обозначенным в тесте Торренса категориям: *герой на картинке* (122 вопроса), *действия на картинке* (71), *отдельные детали одежды* (38), *характеристики природного ландшафта* (28), *действия, не изображенные на картинке* (13), *эмоции, мысли (в т.ч. причины действий), личностные особенности героя* (11), *этнические особенности героя* (9), *картина в целом и ее художник* (8), *семья героя* (6), *местонахождение героя* (6), *костюм, одежда героя в целом* (4), *волшебные силы героя и / или его окружения* (3), *время* (1). Этот набор показывает разную степень актуальности параметров анализируемого рисунка, выявляя характерную для детей данного возраста доминанту наглядно-образного мышления (перцептивную яркость непосредственно воспринимаемых деталей изображенного на картине). При этом ответы разных категорий у конкретных учащихся варьируются в диапазоне от 2-х до 5-ти вопросов. Средний показатель гибкости в представленной выборке – 3-4 балла. Ср., например, вопросы разных категорий, предложенные одним из детей-респондентов: *Почему отражение в воде другое?* (внешний вид персонажа); *Кто нарисовал картинку?* (картина в целом и ее художник); *Что у него за кофта?* (отдельные детали одежды); *Сколько ему лет?* (физиологические особенности, возраст персонажа); *Какое у него настроение?* (эмоциональное состояние персонажа).

По показателю *оригинальности* вопросы, полученные от пятиклассников, в соответствии с представленными в тесте Торренса списками более и менее частотных ответов, распределились следующим образом: оцениваемые нолем баллов – 136, одним баллом – 41 (менее частотные ответы, представленные в списках); двумя баллами – 137 (это вопросы, не вошедшие в списки и соответственно попадающие в разряд малочастотных и

оригинальных)[11]. Разумеется, респонденты-школьники демонстрируют разную степень оригинальности и «способности сопротивляться замыканию», т.е. «соблазну» выбрать для решения задачи самую очевидную, первой приходящую в голову идею (данный фактор расценивается Торренсом как необходимое условие креативного процесса, и часто именно отсутствие у детей рефлексии над собственным ответом, препятствует нахождению действительно оригинального решения).

Однако в целом общая статистика показывает, что учащиеся данного возраста (пятиклассники) обладают живым воображением и нестандартным мышлением, отражающим особенности детской ментальности – с учетом влияния современного детям социокультурного контекста.

Оригинальные вопросы демонстрируют, в частности, способность детей к сопоставлению и отождествлению описываемых реалий (внешности героя, деталей его одежды, особенностей ландшафта) на основе образных (визуализированных) аналогий (*У него в воде отражается не колпак, а что-то* ***похожее на щупальца кальмара****? Почему у него ботинок* ***как мышиный хвост****? Это переодетая* ***обезьяна****? Он* ***Фредди Крюгер****? Он* ***похож на злобного паука****, у которого оторвали две лапы? У него* ***петух с шапки свисает****? Почему речка, или что это,* ***похоже на поле, которое копали****? Он чувствует, что* ***он собака***?), к выявлению причинно-следственных связей (*Почему у него на колпаке длинная* ***нить, стоящая в воздухе****? Он ползет к* ***вол-***

[11] Отметим, что, несмотря на довольно большое количество малочастотных вопросов в нашей выборке, многие из них не попадают в число «списочных» не столько из-за оригинальности идеи, сколько из-за неточности словесных формулировок, предложенных детьми (недостаточности лексического запаса и грамматической компетенции школьников данного возраста). Забегая вперед, подчеркнем, что проявление некой «псевдооригинальности», граничащей с лингвистической некомпетентностью, наблюдается и в создании теми же детьми словотворческих инноваций в условиях игрового тренинга.

шебному *телевизору? Он* ***из «Модного приговора»?***), к спонтанному словотворчеству (*Он живет в городе* ***Тролльбур****г? Отражение – это король* ***Троллиан XIV****?).*

Креативные вопросы показывают, что изображенное на картинке событие вписывается школьниками в фантазийный сюжет: герой необычной внешности (с острыми ушами, в колпачке и остроносых туфлях) отождествляется пятиклассниками с *троллем, гномом, эльфом, лохнеесским чудовищем*; наделяется именем некоего псевдоисторического персонажа – короля *Троллиана*; действие при этом переносится в «сказочное пространство» (получающее название, производное от имени персонажа: *Тролльбург*). В фантазийной идентификации участвуют и мистические литературные образы (*Фредди Крюгер*), и атрибуты бытовой техники (*волшебный телевизор*). Показательна в этом плане и установленная одним из школьников ассоциативная связь действий персонажа на картинке с телешоу «Модный приговор», в котором происходит «преображение» внешнего облика участников. Достраивание потенциального сюжета при формулировании вопросов относительно изображенного на картинке – главная стратегия, позволяющая участникам эксперимента восполнить дефицит информации и выйти в зону нестандартных решений. Результаты тестирования обследуемой группы школьников вполне коррелируют с двумя главными проявлениями креативности. Это «…возможность продуктивно действовать в ситуациях новизны и неопределенности, при недостатке информации, когда нет заранее известных способов действий, гарантированно ведущих к положительному результату; возможность создавать что-либо, обладающее новизной и оригинальностью» [Грецов 2008: 8-9]. Второе направление выразилось в создании детьми словотворческих инноваций.

Учитывая полученные результаты, можно констатировать, что использование описанной процедуры тестирования – не только эффективный способ диагностики вербальных способно-

стей детей соответствующего возраста[12], но и один из путей преодоления отмеченной тенденции к снижению уровня проявления спонтанной словотворческой креативности в процессе взросления ребенка и обучения в школе: «… тесты на креативность дают возможность оценить творческие возможности <школьников>, которые могли бы остаться незамеченными» [Туник 1998: 113]. Кроме того, такие тесты способствуют более успешной адаптации ребенка к решению задач в ситуации неполного владения информацией (в том числе к активному использованию уже имеющегося ресурса при освоении нового языкового материала и собственно продуктивной словотворческой деятельности).

Проведенная диагностика позволяет наметить траекторию развития лингвокреативных способностей учащихся путем организации специальных тренингов на основе игровых технологий. Последние способствуют включению ребенка в естественный для него вид деятельности (в том числе в словесную игру, которая составляет один из спонтанно проявляющих себя регистров детской речи). Так, при выполнении описанного выше субтеста «Вопросы» интенция к словообразовательной игре проявилась, в частности, в создании школьниками окказиональных дериватов (имен собственных) от слова *тролль*. Тем не менее, в обследуемой группе пятиклассников такие инновации оказались единичными. Этот факт послужил причиной использования в качестве словотворческого тренинга игровой технологии «Создание поля креативных номинаций»[13], в основе которой лежит «…идея образования номинаций от стимульного слова по заданным тематическим векторам, описывающим параметры некоего условно-реального (игрового) семантического пространства» [Гридина 2014: 30]. В качестве стимулов участникам

---

[12] См. о ресурсах речевой психодиагностики в образовательном процессе и психолингвистических методиках обучения родному языку в: [Коновалова 2011, 2015].

[13] Название этой технологии, ее разработка и апробация с использованием стимульных слов *смех/ смайл* предложено в: [Гридина 2013, 2014].

тренинга предъявлялись лексемы *тролль* и *гном,* а выбор тематических векторов для образования дериватов от данных слов был продиктован вопросами, которые задавали дети при отождествлении героя картинки с названными персонажами в процессе тестирования. Расширение этих векторов для решения тренинговых задач должно было стимулировать проявление фантазии детей в словотворческом и текстовом регистрах языковой игры (на разных этапах тренинга). **Первый этап тренинга** предполагал выполнение детьми задания на придумывание разного рода названий по заданным в игровой форме тематическим ориентирам: 1. В какой стране живет герой (тролль / гном)?; 2. Как зовут героя, есть ли у него имя (фамилия, отчество)? 3. Какие имена (фамилии, отчества) у жителей этой страны? 4. Чем занимаются жители этой страны (какие у них есть профессии)? 5. Чем питаются жители данной страны, есть ли у них магазины и какие продукты там продаются? 6. От каких болезней страдают жители этой страны и где они лечатся? 7. Какие лекарства помогают от этих болезней, где можно их купить? 8. Как называются деньги в этой стране? 9. Где (в кафе, ресторанах, кинотеатрах, на дискотеках и т.п.) развлекаются жители этой страны? Как называются эти развлекательные заведения? 10. Есть ли в этой стране детские сады, школы, вузы и т.п., как они называются? 11. Какая техника (бытовая, компьютерная и т.п.) есть в данной стране? **На втором этапе** тренинга учащимся было предложено выбрать одно из придуманных ими слов и подробно описать его значение (объяснить, что значит та или иная словотворческая инновация). **На третьем (завершающем) этапе** участникам тренинга было дано задание написать небольшой рассказ о герое – с использованием придуманных ими слов. При этом специально оговаривался тот факт, что состав этих дериватов может быть в ходе создания текста дополнен. Жанровая форма выбиралась участниками тренинга произвольно.

Рассмотрим некоторые результаты проведенного тренинга.

На первом этапе были получены дериваты всех заданных тематических групп. Однако многие новообразования от стимульных слов оказались неудачными: это труднопроизносимые,

непрозрачные по своей структуре инновации, в которых не «опознается» прототип. Ср., например, названия стран (*Тролльтования* и др.), собственные имена (*Гнодмивна, Гноволивик*), названия профессий (*троллоторльтан, троллеводим*), названия денег у троллей и гномов (*доллгном, гномрибл*) и т.п. Данные результаты объясняются как недостаточным уровнем операциональных навыков создания креативных номинаций у школьников начального среднего звена, так и неразвитостью «эстетического» вкуса детей («псевдооригинальностью» инноваций). Продуцирование тематически заданных номинаций, кроме того, опирается на широкий культурный фон, объем которого у детей-респондентов еще ограничен. Думается, что и само стимульное слово (в частности – *тролль*) может «затруднять» образование ряда производных ввиду его фонетической экзотичности и «чужеродности» для русского языка. Тем не менее, среди полученного набора детских новообразований много и таких, которые представляются вполне прозрачными в плане использованной ассоциативной аналогии и оригинальными по замыслу и использованной технике языковой игры.

В созданных детьми инновациях реализуется **имитационный принцип словотворческой игры**.

Следование какому-либо конкретному образцу, способствующее считыванию прототипа в игровой трансформе, в наибольшей степени проявлено при образовании детьми **искусственных топонимов и антропонимов.** Так, в качестве наиболее популярных прототипов названий стран используются модели с финалями *-ия /–ляндия- /-ландия* (по аналогии с Англия, Финляндия, Шотландия и т.п.). Ср.: *Гномия, Тролляндия, Гномляндия, Тролландия, Гномоландия*; названия *Троллоград, Новая Гномляндия*, *Гномские острова* также отсылают к вполне узнаваемым топонимическим моделям и конкретным образцам (ср. Новая Гвинея, Канарские острова и т.п.). Более «экзотичны» игровые топонимы *Троллингбузия* (с осложнением фонетической структуры корня), *Гномвилль* (с «английским» топоформантом *-вилль*), *Гноманглия* (контаминация *гном* и *Англия*). **Окказиональные антропонимы** от стимульных слов создаются детьми по моделям и конкретным образцам полных и сокращенных

личных собственных имен: ср., например, мужские и женские фамилии *Гномов, Гномин, Гномарёв; Гномова; Перетроллькимов* (с конфиксальным формантом *пере-* … -ким/*ов*; в данном случае корневая структура искусственной фамилии осложнена асемантичным сегментом *-ким-,* который выступает своеобразным «интерфиксом», обеспечивая удобство произношения и поддерживая аналогию с отыменными антропонимами типа *Евдоким*/ов (от *Евдоким*); срабатывает здесь также аналогия с фамилиями, начинающимися с приставки *пере-*; ср., например, *Перегудов*). В игровых антропонимах проявляется и техника онимизации апеллятивов *тролль* и *гном,* а также образование дериватов от них в виде имен, отчеств, фамилий: *Тролль Тролльевич Тролльев, Тролль Тролловски, Гномик Гномов, Гномий;* представлены в полученной выборке и женские антропонимы от *гном*: *Гномесса, Гнома Гномовна, Гномовка* (окказиональное производное ж.р. от *гном*)[14]. Выразительность таких дериватов поддержана дублированием единой корневой основы во всех частях полного имени и структурной имитацией национальной специфики фамилий и отчеств. **Обозначения профессий** преимущественно созданы способом сложения (с соединительной или без соединительной гласной): в большинстве случаев это механическое «приклеивание» названий известных детям профессий к основам стимульных слов: *тролловрач, тролловодитель, тролловетеринар, трольеврач, гномврач; TV-гном, FM-гном* (сложение с аббревиацией) и т.д. Ряд слов этой группы образован способом контаминации: *тролло**женер**, тролло**циолог**, тролль**махер**, троллитель* («тролль-строитель»), *тролль**кулист*** (ср. окулист), *тролль**цейский*** и др. Некоторые дериваты созданы суффиксальным способом: *троллер, гномист* (с общим словообразовательным значением «деятель»). **Названия городских объ-**

[14] Отметим, что это единственный дериват ж.р., соотносительный с *гном* как гендерный антоним: по признаку пола (ср. *гном – Гномовка*). В числе дериватов тематической группы «жители страны героя» представлены две номинации, связанные с указанием на возраст: ***перегномы*** (старые гномы») и ***гномчата***. Оригинален дериват ***троллегном***, который соединяет в себе основы обоих стимульных слов.

ектов демонстрируют тенденцию к имитации существующих эргонимических моделей и конкретных образцов: ***магазины*** *«Троллядукты», «Тролль-продукт», «Гномагнит», «Гринвич-тролль», «ИКЕАтролль»; тролльшоп;* ***заведения общепита***: *«Трольдональдс», «Троллоеда»; «Троллоежка»*; ***образовательные заведения***: *гномвуз, Тролль High School;* ***детские сады*** *«Тролляндик», «Троллька», «Гномовичок»;* ***парки и аттракционы***: *«Троллолэнд», гномцирк, «Веселые Гномогривки»* (ср. *гривки* – шутл. синоним слова *горки*), выставка *Гном-«ЭКСМО»* и т.д. **Названия денег и их количества**: *гнуани, трольяни* (ср. юани), *троллар* (ср. доллар), *троллеард* (ср. миллиард), *троллюта* (ср. валюта), *рублетрол* (денежная единица троллей, равная рублю), *гномовики* (мелкая монета гномов), *гномани* (ср. англ. money). **Названия лекарств:** *троллецитил, троллиевая кислота, трольгин, гномол, антигномострессин* и т.п. **Бытовая и компьютерная техника**: *троллевизор, троллефон, гномофон, троллопиццесогреватель, гномпьютер* и др.

Структура представленных игровых инноваций в целом демонстрирует две основных стратегии: 1) создание дериватов в опоре на существующие словообразовательные модели (или словообразовательную структуру конкретных слов); 2) образование дериватов по принципу реноминации (частичной модификации уже существующей узуальной лексемы путем введения в ее состав нового «корня», в данном случае это корневые морфемы стимульных слов *тролль* и *гном*).

Второй этап тренинга требовал от учащихся более глубокого уровня рефлексии, предполагая объяснение смысла новообразований с учетом их формально-семантической специфики и ассоциативного наполнения. Показательным в этом отношении является уже сам выбор для толкования того слова, которое представляется респонденту (школьнику) наиболее удачным, интересным (такая установка задана инструкцией).

Наиболее востребованным способом объяснения игровой инновации, как показывают полученные результаты, является привлечение к толкованию других дериватов из числа уже созданных на первом этапе тренинга. Более того, сама процедура тол-

кования способствует «приращению» дериватов от стимульного слова и его производных [Гридина 2013].

Например: *«**Гномоферон**»* – таблетки от кашля / мигрени. Стоят 120 ***гнуаней***. К толкованию данного слова (названию лекарства, имитирующего модели типа «Циклоферон») привлекается дериват другой тематической группы (*гнуани* – деньги, используемые гномами, ср. *юани*). ***Гномокроны*** *– деньги, которые были введены в стране* ***Гномолландии*** *в 1679 году и используются по сей день*). В «связке» с названием денег закономерно появляется название страны, в которой они используются как валюта. Это свидетельствует о подкреплении игровой интенции ассоциативными связями между дериватами (само осознание таких связей – результат тренинговых процедур продуцирования окказионального слова по заданным векторам).

Проявлению игровой интенции способствует и **третий этап тренинга**, связанный с составлением учащимися небольших текстов на базе совокупного набора дериватов от стимульных слов. Жанровая форма «сочинения» специально не оговаривалась, что предполагало выбор пятиклассниками наиболее удобного (освоенного ими) речевого регистра.

В текстовой проекции проявляется, как правило, та логика развития сюжета, которая задана тематическими пресуппозициями восприятия используемых дериватов. Чаще всего респондентами-школьниками использовалась схема описания некой фантазийной реальности, в которой обозначается вымышленное место действия – страна или город, жители этой страны и главный герой, события, происходящие с персонажами. При этом в «сказочный» канон вносится актуальная для школьников прагматика современной жизни.

Приведем типовые варианты подобных текстов:

В стране ***Гноманглии*** *живут лучше, чем* ***тролложители****, ведь в ней живут* ***гноможители****. Веселье – идти* ***гномодетям*** *в* ***гномошколу*** *и* ***гномоинституты****. Ненавидят они* ***гномовыходные****, поэтому в* ***Гноманглии*** *больше нет* ***гномовыходных****. Даже слова такого нет. Каждый день* ***гноморабота****,* ***гномошкола****,* ***гномоинститут****. Без нее жить не могут. Развлекаются они каждый* ***гномодень*** *после* ***гномоработы*** (д., 11 л.).

В данном тексте использованы дериваты, созданные по единому принципу (сложению корневой основы слова *гном* с узуальными номинациями обозначаемых реалий). Многие инновации, не заданные тематическими векторами на первом этапе тренинга, появились у данного респондента только в тексте (*гноможители, гномодети, гномовыходные, гномодень, гноморабота*).

Ср. аналогичный текст-сказку с развитием сюжета о троллях: *Сегодня утром в* ***Тролландии*** *папа Тролль и дочка Тролль ходили в цирк. В цирке они увидели* ***троллотигра***, ***троллособак****, которые катались на велосипедах,* ***троллофокусников****, которые доставали зайцев из своей шляпы. Папе Троллю и дочке Троллю понравилось представление* (м., 12 л.). Текстовыми словотворческими «приращениями» являются инновации *троллотигр, троллособака, троллофокусник*[15].

Совершенно очевидно, что недостаточная сформированность речежанровой компетенции школьников-пятиклассников требует организации тренингов с акцентированием данного фактора текстопорождения (написания текстов в виде заметки, рекламы, рецепта, инструкции, пародии, басни и т.п.) [Гридина, Пипко 2012].

---

[15] Образование дериватов с твердой основой *тролл-* вместо мягкой *тролль-* может быть объяснено, с одной стороны, опорой детей на какие-то конкретные образцы (ср. ***Тролландия*** и ***Голландия***), с другой стороны, эффектом «заражения», который связан с тенденцией к «монотонному словообразованию. Детям–пятиклассникам еще не свойственна морфонологическая «чуткость» и «гибкость». Выбор ребенком твердой или мягкой основы стимульного слова для создания первого деривата определяет тиражирование этой основы во всех других новообразованиях по закону «психологической инерции» [Гридина 2014]. Ср., в частности, подобный механизм ассоциирования, обнаруживающий зависимость грамматической формы реакции от грамматической формы стимула в РАС [Коновалова 2016].

Этапы представленного тренинга вербальной креативности демонстрируют все фазы творческого процесса [Пономарев 1983: 2], который необходим для стимулирования соответствующих навыков считывания игрового кода и техники его моделирования. Игровой тренинг создает основу развития лингвистических компетенций школьников в режиме интерактивного взаимодействия с учителем. Соотношение ***спонтанной и осознанной лингвокреативности***, диагностируемое и подкрепляемое организацией особой креативной среды в условиях обучения, соответствует эвристической сущности постижения потенциала языка как способа самореализации личности.

ЛИТЕРАТУРА

Варламова Е. П., Степанов С. Ю. Психология творческой уникальности. – М., 2002.

Гвоздев А. Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка. Ч. 2. /Под ред. С. И. Абакумова. – М., 1949.

Грецов А. Г. Тренинг креативности для старшеклассников и студентов. – СПб., 2008.

Гридина Т. А. Коммуникативные стратегии диалога «взрослый-ребенок»: факторы конструктивного речевого взаимодействия // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. Вып. 5. – Екатеринбург, 2007.

Гридина Т. А. К истокам вербальной креативности: творческие эвристики детской речи // Лингвистика креатива: коллективная монография / под общей ред. проф. Т. А. Гридиной. – *2-е изд.* – Екатеринбург, 2013.

Гридина Т. А. Ассоциативные проекции детских словотворческих инноваций и тренинги вербальной креативности // Лингвистика креатива-3. Коллективная монография / под общей ред. проф. Т. А. Гридиной. – Екатеринбург, 2014.

Гридина Т. А. «Своя игра»: ребенок в мире языка: монография. – Екатеринбург, 2016.

Гридина Т. А. Детский вопрос как форма лингвокреативного мышления // Вестник Кемеровского государственного университета. 2017. №1.

Гридина Т. А., Пипко Е. И. Экспериментальное исследование вербальной креативности: словотворчество и речепорождение // Филологический класс. № 3 (29). 2012.

Коновалова Н. И. Ресурсы речевой психодиагностики в образовательном процессе // Педагогическое образование в России. 2015. № 11.

Коновалова Н. И. Перцептивные образы сознания в свете данных «Русского ассоциативного словаря» // Новая Россия: традиции и инновации в языке и науке о языке. Материалы докладов и сообщений Междунар. научн. конф., посвященной юбилею Л. Г. Бабенко. – Екатеринбург, 2016.

Коновалова Н. И. Психолингвистические основы методики обучения русскому языку // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. 2011. № 9.

Ощепкова М. А., Охнадель М. В., Никулина Т. И. Словотворчество как форма речевого развития детей дошкольного возраста // III Общероссийская студенческая электронная научная конференция «Студенческий научный форум», 15 – 20 февраля 2011 года. – Иркутск, 2011.

Пономарев А. Я. Фазы творческого процесса (Вместо введения) // Исследования проблем психологии творчества. – М., 1983.

Туник Е. Е. Диагностика креативности. Тест Е. Торренса. – СПб., 1998.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. – URL: https://rg.ru/2010/12/19/obrstandart-site-dok.html

Шило Т. Б. Особенности развития вербальной креативности у школьников // Человек и образование. №2 (39). 2014.

©Гридина Т.А., 2017
©Магонова А.В., 2017

УДК 372.881.161.1
ББК Ч426.819=411.2

Е. Н. ИВАНОВА
(Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия)

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СТРУКТУРЕ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА «ВВЕДЕНИЕ В ПСИХОЛИНГВИСТИКУ»

Аннотация. Статья выполнена в русле лингвометодических исследований, посвященных решению вопросов экспериментального обучения родному языку. Рассматривается возможность разработки элективного курса «Введение в психолингвистику» для школьников. Данный курс, направленный на расширение лингвистического кругозора учащихся среднего звена, может реализоваться с применением различных форм, в том числе экспериментальных психолингвистических методик, становясь предметом специального рассмотрения при подготовке бакалавров-психолингвистов. На практических занятиях студентами обсуждается содержание элективного курса, основные принципы его реализации в современной школе. Завершая обучение по дисциплине, студенты представляют преподавателю фрагменты методических разработок элективного курса, которые включают следующее: пояснительную записку, учебно-тематическое планирование, основные формы проведения занятий с учащимися. В статье приводится образец электива для девятиклассников.
Ключевые слова: психолингвистика, языковая личность, школьники, элективные курсы, методические приемы.

Актуальность разработки подобного элективного курса в школе обусловлена необходимостью полноценного развития языковой личности учащегося, что в свою очередь поддерживается антропоцентрическим подходом к обучению в целом (см., например, статьи: [Власова 2016; Чечулина 2013; Шубина, Никитина, Коновалова 2014]).

В последние годы появилось немало публикаций, рассматривающих возможность применения различных экспериментальных технологий в процессе обучения школьников [Смирнова

2016] и студентов [Гридина 2014; Гридина, Пипко 2014; Гоголина 2015; Иванова, Городецкая 2015; Коновалова 2015], в том числе посвященных обучению детей с общим недоразвитием речи (ОНР) (см. подробнее в: [Гридина, Коновалова 2016; Иванова, Суфиярова 2013]).

В плане идеи такой курс выглядит вполне привлекательным и жизнеспособным, поскольку вопросы его проектирования встречают поддержку со стороны магистрантов – практикующих педагогов. Однако методика обучения психолингвистике сама по себе является слабо разработанной сферой гуманитарного знания: например, среди учебно-методической литературы представлены только учебники и учебные пособия для студентов высших учебных заведений [Белянин 2011; Глухов 2014; Норман 2011; Леонтьев 2009].

Существуют и объективные сложности с его внедрением, например, проблемы с реализацией регионального компонента учебного плана: часто за счет факультативов администрация школ вынуждена восполнять недостаточное количество часов по основным предметам (математике, физике, русскому языку, литературе и др.). Кроме того, нельзя не сказать и о том, что само слово «психолингвистика» не всегда адекватно понимается учителями, скорее, вызывает настороженность в силу относительной новизны этой научной области.

В УрГПУ студенты (бакалавры-психолингвисты) выступают в качестве разработчиков элементов такого курса, потому что в их учебные планы введены такие дисциплины, как «Использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в обучении родному языку и **психолингвистике**» и «Методика обучения и воспитания в филологическом образовании (родной язык и **психолингвистика**)».

На первом этапе, как правило, студенты обсуждают общую концепцию элективного курса «Введение в психолингвистику» в плане содержания и форм работы. Возможные варианты элективного курса: 1) рассчитанный на несколько лет (полагаем оптимальным использовать второе полугодие 8-го, весь учебный год 9-го и первое полугодие 10-го классов) и 2) тематический

для старшеклассников, рассчитанный на одно полугодие в одном из классов: или в 9-м, или в 10-м, или в 11-м).

При необходимости можно предложить элективный курс и для учащихся среднего звена (с 5-го по 8-ой класс), выбрав разделы из перечня, представленного ниже, изменив аспекты рассмотрения явления или соотношение теоретической и практической (лабораторной) частей. Естественно, что данный курс не должен быть перегружен психолингвистической теорией, названия разделов помогут учителю сориентироваться в теоретических вопросах и сделать курс интересным и полезным для школьников в их учебной деятельности.

Примерный список разделов для элективного курса «Введение в психолингвистику» (рекомендуется учителю):

1. Что такое психолингвистика? (история возникновения психолингвистики, выдающиеся отечественные и зарубежные психолингвисты).
2. Модальности восприятия и диагностика ведущего канала восприятия.
3. Правое и левое полушария головного мозга человека. Индивидуальный латеральный профиль.
4. Приёмы эффективного слушания (слушание как вид речевой деятельности, виды слушания, черно-белое слушание и др.).
5. Мнемотехники (использование мнемотехник в учебной деятельности).
6. Приёмы трансформации текста (стратегии пересказа учебного и художественного текста).
7. Вербальная и невербальная коммуникация (виды, функции невербальных сигналов; изображение невербальной коммуникации в художественном тексте).
8. Реклама как креолизованный текст (приемы речевого воздействия в учебном или рекламном дискурсе).
9. Межличностное общение (контексты взаимодействия людей: социально-ролевой, деловой, или профессиональный, собственно личностный; проявление социального статуса в речи).
10. Конфликтное общение и способы преодоления конфликта (коммуникативные барьеры и их виды).

11. Вербальная агрессия (признаки вербальной агрессии, техники защиты от вербальной агрессии).

12. Речевое воздействие и речевой этикет (речевой этикет в межличностном и деловом (профессиональном) контексте).

13. Экспериментальные методы и методики: свободный и направленный ассоциативный эксперимент, метод семантического дифференциала, методика заполнения текстовых лакун, методика прямого толкования и др.

14. Коммуникативные стратегии и тактики.

15. Психологическая реальность значения и словарная дефиниция.

16. Тренинги вербальной креативности.

17. Проект (коллективный или индивидуальный) по психолингвистике.

Знакомство учащихся с экспериментальными методами, с процедурами их проведения, со спецификой количественной и качественной обработки полученных результатов, а также освоение особенностей их применения включается нами в понятие *экспериментальных технологий*. Экспериментальные методы могут быть представлены в общем элективном курсе отдельным тематическим блоком, предполагающим знакомство с самим методом, областью его применения, особенностями его постановки и обработки полученных результатов, так и практическую работу (задания, тренинги, подготовка проекта). Этот тематический блок при необходимости (в случае разработки курса, планируемого в течение нескольких лет) может быть распределен на несколько для каждого класса.

Представим образец обоснования актуальности и учебно-тематического планирования элективного курса, разработанного студентами 3 курса УрГПУ (июнь 2016).

“Через слово в лабиринты мысли” (авторы - А. Швецова, Е. Кузнецова).

Класс – 9.

Количество часов – 17 недель (1 час в неделю).

Пояснительная записка

Данный курс связан, прежде всего, с курсом русского языка, поскольку может повлиять на более глубокое осознание детьми

целей изучения русского языка. Кроме того, курс связан с такими школьными предметами, как «Литература» (так как одна из форм работы предполагает анализ художественного текста) и «История». Представляется возможным анализировать тексты исторических личностей с целью выяснения их успешности / неуспешности в той или иной ситуации и решения вопроса о роли коммуникации с учетом исторического контекста.

Цель курса: *обучающая* – сформировать представление об основных понятиях и методах психолингвистики; *развивающая* - развивать коммуникативные навыки учащихся; *воспитательная* – воспитывать стремление к ориентации на собеседника в процессе межличностного общения.

Задачи:

1) сформировать более глубокое понимание целей изучения русского языка;
2) развить навыки анализа текста;
3) развить навыки создания текстов;
4) сформировать представления об основных методах психолингвистики;
5) ознакомить с прикладными областями применения психолингвистических знаний.

Учебно-тематическое планирование

№	Название темы	Кол-во час.
1	“Наука для детективов и дипломатов”, или Что такое психолингвистика? Эвристическая беседа.	1
2	Блок 1.“Исходный код. Путешествие по просторам разума” (понятие о картине мира в сознании человека). Эвристическая беседа. Лабораторная работа с текстами.	1
3-4	“**Дверь в Зазеркалье ”(ассоциативный эксперимент).** Лабораторная работа.	2

5	“**Метод Осгуда” (метод семантического дифференциала).** Лабораторная работа.	1
6	“Расскажи мне о себе” (самопрезентация как отражение картины мира, составляющие самопрезентации). Эвристическая беседа.	1
7	“Дружелюбие и враждебность” (речевые стратегии выражения симпатии и неприязни в речи, их функции). Эвристическая беседа. Лабораторная работа с текстами.	1
8	“Сила и власть Слова” (доминирование и подчинение в речи). Эвристическая беседа. Лабораторная работа с текстами.	1
9	“Между навязчивостью и равнодушием” (дистанция в коммуникации). Эвристическая беседа. Лабораторная работа.	1
10	“Читая между строк” (обобщение знаний по блоку “Понимание – путешествие в мир собеседника”). Эвристическая беседа.	1
11	Блок 2. “Как сердцу высказать себя?” (Порождение высказываний). “Золотые правила коммуникации” (обобщение знаний из первого блока и выведение переменных, важных при выборе коммуникативных ходов, подборе слов). Эвристическая беседа.	1
12	“Музыка диалога” (типы речевого поведения). Эвристическая беседа с элементами тренинга.	1
13	“Смягчение удара”, или как не ухудшить свое	1

	положение при конфликте. Тренинг.	
14	“Бегущий по лезвию…”: неявные возможности конфликтов. Тренинг.	1
15	Светская беседа и разговор по душам: где граница? Эвристическая беседа. Тренинг.	1
16	“Имеющий уши да слышит…” Кратко об эффективном слушании. Эвристическая беседа.	1
17	Итоговое занятие: учащиеся анализируют самостоятельно коммуникативные ситуации (или проводят эксперимент, нацеленный на изучение какого-то элемента картины мира человека или группы людей) и представляют на занятии результаты собственных исследований.	1

Представленная методическая разработка студентов кажется нам весьма содержательной, сфокусированной на особенностях восприятия и потребностей школьника, целесообразной в плане знакомства учащихся с обозначенной проблематикой, удачной в плане избираемых форм проведения занятий и логики построения всего курса. Она может быть успешно реализована в дальнейшей профессиональной деятельности учителей.

Таким образом, рассмотрев общие содержательные блоки элективного курса «Введение в психолингвистику» и методические разработки элементов данного курса, можно подвести некоторые итоги: 1) такой курс в любой форме будет полезным для школьников не только и не столько в теоретическом плане (хотя некоторые научные знания они, безусловно, приобретут), сколько с точки зрения практической направленности в организации и коррекции собственной речевой практики (устной и письменной); 2) психолингвистические экспериментальные методы оказываются интересными для учащихся и возможными

для освоения ими, могут быть использованы педагогом для обучения коммуникативным навыкам; 3) экспериментальные методы и методики могут входить в структуру элективного курса как единым блоком, так и отдельными фрагментами, посвященными знакомству с каким-либо конкретным методом в зависимости от продолжительности курса); 4) разработка такого элективного курса и его реализация требует от учителя-словесника специальной профессиональной подготовки в области психолингвистики.

ЛИТЕРАТУРА

Белянин В. П. Психолингвистика. – М., 2011.

Власова П. Д. Индивидуализированные технологии включения детей в образовательный процесс: психолингвистический подход // Linguistica juvenis. – Екатеринбург, 2016. Вып. 18.

Глухов В. П. Психолингвистика: учебник для педагогических и гуманитарных вузов. – М., 2014.

Гоголина Т. В. Психолингвистический эксперимент как метод изучения грамматической семантики. – Екатеринбург, 2015.

Гридина Т.А. Ассоциативные проекции детских словотворческих инноваций и тренинги вербальной креативности // Лингвистика креатива-1: коллективная моног. /Под общей ред. проф. Т. А. Гридиной. – Екатеринбург, 2014.

Гридина Т. А. «Своя игра»: ребенок в мире языка: монография. – Екатеринбург, 2016

Гридина Т. А. Детский вопрос как форма лингвокреативного мышления // Вестник Кемеровского государственного университета. 2017. №1.

Гридина Т. А., Коновалова Н. И., Воробьева Н. А. Невербальная коммуникация: практикум. – Екатеринбург, 2015.

Гридина Т. А., Коновалова Н. И Диагностика грамматико-словообразовательных умений детей с общим недоразвитием речи как основа коррекционной работы // Специальное образование. 2016. № 2.

Гридина Т. А., Пипко Е. И. Ступеньки словесного творчества: тренинг вербальной креативности. Программа внеурочной дея-

тельности (для учащихся основной общеобразовательной школы). – Екатеринбург, 2014.

Иванова Е. Н., Городецкая Е. Л. Психолингвистический эксперимент как форма организации научно-исследовательской работы студента-филолога // Уральский филологический вестник: Материалы Всероссийского семинара с международным участием «Психолингвистика в образовании и аспекты изучения лингвокреативных способностей» 27 ноября 2015 г. / Гл. ред. Т.А. Гридина. – Екатеринбург, 2015. (Серия «Психолингвистика в образовании»). Вып. 4.

Иванова Е. Н., Суфиярова А. А. Диагностика общеинтеллектуальных способностей учащихся специальных коррекционных классов // Педагогическое образование в России. 2013. № 6.

Коновалова Н. И. Ресурсы речевой психодиагностики в образовательном процессе // Педагогическое образование в России. 2015. № 11.

Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. – М., 2009.

Норман Б. Ю. Основы психолингвистики: Курс лекций. – Минск, 2011.

Смирнова Ю. В. Цепочечный ассоциативный эксперимент как прием порождения текста // Linguistica juvenis: Сборник научных трудов молодых ученых. – Екатеринбург, 2016. Вып. 18.

Чечулина Л. С. Конструирование – технология для кинестетиков // Уральский филологический вестник. Серия: Психолингвистика в образовании. 2013. № 4.

Шубина Н. А., Никитина В. И., Коновалова Н. И. Разработка модели формирования системы поликультурных компетенций учащихся в условиях общеобразовательного учреждения повышенного статуса //Эксперимент и инновации в школе. 2014. Т. 6.

©Иванова Е.Н., 2017

УДК 81’23
ББК Ш100.6

И. В. РУЖИЦКИЙ
(МГУ имени М. В. Ломоносова,
г. Москва)

ОШИБКА КАК ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

Аннотация. В статье рассматривается феномен речевой ошибки в его онтологической связи с другими однотипными явлениями – особенностями детской, народно-разговорной речи и др., косвенное доказательство родства которых иллюстрируют, в частности, материалы ассоциативных экспериментов, показывающих, что типы слов-реакций полностью охватывают разновидности ошибок. Выделяются причины и функции речевых ошибок, среди которых более подробно описывается лексическая ассимиляция, частным случаем которой является паронимическая аттракция. Исследуются психолингвистические механизмы появления ошибок, одним из которых является основной вариант – языковая единица, лексическая или грамматическая, обусловливающая понимание и порождение текста конкретным носителем определённой лингвокультуры, некая активная часть его языкового сознания. Делается предположение о сущности многих ошибок: под основной вариант могут подгоняться другие, в том числе и правильные варианты, что является вообще законом восприятия и понимания человеком мира. Данный процесс имеет субъективно-объективный характер, и выявление его регулярных и константных свойств даёт возможность для классификации ошибок, а также для определения потенциальных зон их возникновения. Такая классификация лексических ошибок, построенная на основе типов лексической ассимиляции, предлагается в статье.

Ключевые слова: ошибка, лексическая ассимиляция, паронимическая аттракция, паратаксис, правило основного варианта, психолингвистика, психолингвистические исследования.

То, что *На ошибках учатся*[16], известно давно и всем, однако на ошибках можно не только учиться, но и учить. В самом об-

[16] Пристальное внимание к ошибкам, своим и чужим, находит отражение в пословицах, речениях, в других генерализованных высказы-

щем виде деятельность преподавателя родного или иностранного языка, да и не только языка, заключается в том, чтобы (1) объяснять, (2) передавать знания (хороший преподаватель знания пробуждает), (3) воспитывать (преподаватель, а тем более учитель, в любом случае выполняет эту функцию, независимо от того, ставит он перед собой воспитательные задачи или нет) и – (4) исправлять ошибки. В статье будут рассмотрены общие причины психолингвистического характера, влияющие на возникновение ошибок как в родной речи, так и в изучаемом

ваниях, прежде всего в афоризмах, фиксирующих в основном (1) способность ошибаться как вообще свойство человека и его деятельности – *Errare humanum est* (Сенека), *Не ошибается тот, кто ничего не делает* (русская пословица, а также слова Рузвельта); *Человек, который много совершает, и ошибается во многом* (Еврипид); *Раз уж мы делаем ошибки, надо делать их красиво* (Екатерина Вторая); *Человек часто делает ошибки. Более того, он всю жизнь только и занимается тем, что делает ошибки. Не ошибается тот, кто ничего не делает. Главное вовремя заметить ошибку и исправить её* (Мопассан); *Покажите мне человека, который не ошибся ни разу в жизни, и я покажу вам человека, который ничего не достиг* (Коллинз); *Все люди ошибаются, но великие люди сознаются в ошибках* (Фонтенель); (2) ошибки свои и ошибки других – *Когда узнаешь свои ошибки, имеешь шанс их исправить* (Бернс); *Ошибки замечать не много стоит: дать нечто лучшее – вот что приличествует достойному человеку* (Ломоносов); *С юных лет приучайся прощать проступки ближнего и никогда не прощай своих собственных* (Суворов); *Мы легко забываем свои ошибки, когда они известны лишь нам одним* (Ларошфуко); *Очень легко прощать другим их ошибки; куда труднее простить им, что они были свидетелями наших ошибок* (Уэст); (3) связь ошибки с истиной – *Истина всё же скорее возникает из ошибки, чем из спутанности* (Бэкон); *Легче найти ошибку, чем истину. Ошибка лежит на поверхности и её замечаешь сразу, а истина скрыта в глубине и не всякий может отыскать её* (Гёте); *Откапывая ошибки, теряют время, которое употребили бы, быть может, на открытие истин* (Вольтер); *Ошибка становится ошибкой, когда рождается как истина* (Лец) и, наконец, (4) абсолютизацию ошибки – *Существуют только ошибки* (один из законов Мерфи).

языке; показаны возможности классификации ошибок, прежде всего лексических; определён методический потенциал ошибки.

Несомненно то, что характер ошибок связан с видом речевой деятельности (см., например: [Слесарева 2010]), однако мы полагаем, что причины их появления в целом общие: 1) незнание (орфографического, грамматического и др. правила или слова); 2) недостаточно отработанный навык употребления языковой единицы; 3) оговорка (описка, опечатка); 4) влияние ассимиляции (лексической, грамматической, культурной), в частности, паронимической аттракции.

Следует отметить, что ошибки есть у всех, уровень языковой компетенции развитой языковой личности определяется не их абсолютным отсутствием, что в принципе невозможно, но скорее способностью свободно оперировать различными функциональными стилями. Так, у иностранных учащихся-филологов, в целом имеющих III сертификационный уровень владения русским языком, в устной речи мы встречаем следующее:

*дышим грязный воздух; интересующую нам; что не скажешь (вместо чего не скажешь); можно случиться; поскользнуть и попасть под трамвай; гулял по коридоре (исп., асп.)[17]; на другой стороны; чувство любови; дать новое поколение (вместо дать новому поколению); послали солдатов (нем./рус., ст.); придётся заплачивать за информации; все информации; тратим время на тупые переписки (хорв., ст.).

Причиной этих и подобного рода ошибок в большинстве случаев явилась оговорка или недостаточно хорошо сформированный навык употребления языковой единицы. В статье наше внимание сосредоточится на ошибках иного рода, прежде всего лексических, которые можно квалифицировать как ошибки паратаксические, или парадигматические, на случаях неправомерной замены одного слова другим и на тех закономерностях, которые при этом действуют. Приведём несколько примеров.

---

[17] В скобках указан родной язык и категория учащегося: асп. – аспирант, ст. – стажёр, студ. – студент; сокращение типа нем./рус. означает смешанный тип лингвокультур.

Методом самонаблюдения при чтении газетного текста были зафиксированы следующие случаи искажения в восприятии исходных словоформ, возникшие по причине либо плохого освещения, либо усталости, рассеянности и т. п. (первым приводится слово в тексте, вторым – вариант в восприятии читателя):

поисковая – псковская; возраста – возврата; эскиз – экстаз; мачту – мечту; завершился падением мачты – завершился падением мечты; лакея – лекаря; Песков – Псков; полную – полезную; никакого здания – никакого значения; устройство напоминало – убийство напоминало; продавать – продлевать; льготная ипотека – лёгкая атлетика; возможным – важным; повышении – повешении; неустойчивая – настойчивая; интегрируются – игнорируются; демонстрируют – доминируют и др.

Подобного рода ошибки могут появляться не только при чтении, но и во всех видах речевой деятельности, причём как в родном, так и в изучаемом языке. Ср., например: ***применять** меры* вместо ***принимать** меры* (нем., студ.). Их суть состоит в том, что исходное, правильное слово заменяется схожими по звучанию или написанию, т. е. в силу действия паронимической аттракции, под которой будем понимать любое объединение слов в группы, обычно в пары, происходящее на основе сходства их звучания или написания (см. также, например: [Чернейко 2013]). Такое объединение слов может происходить по разным причинам – одинаковое количество слогов в слове при повторе первой и последней буквы слова, повтор отдельных звуков, обычно согласных и др.[18] При этом, естественно, значение

[18] Достаточно подробную классификацию таких сближений приводит О. М. Соколов, выделяя 1. Фонетические паронимы – разнокоренные образования с частично различающимся фонемным составом, среди которых А. Фонетические паронимы с различиями, касающимися начала слов (*эмигрант–иммигрант, цвет–свет* и др.); Б. Фонетические паронимы с различиями, касающимися конца слова (*комплекс–комплект, ордер–орден* и т. п.); В. Фонетические паронимы с различиями, касающимися середины слов (*индеец–индиец* и т. д.). 2. Паронимия морфологического характера, многие из таких паронимов являются однокорневыми: *сытый–сытный, действенный–*

термина «пароним» сильно расширяется, т. е. частичное звуковое сходство слов при их семантическом различии, полном или частичном (в более узком смысле, с указанием функциональной оценки, под паронимами понимают «разные по значению слова, близкие по произношению, лексико-грамматической принадлежности и по родству корней, сходность в звучании которых приводит к смешению их в речи» [Вишнякова 1984: 14]. Ср. также: «…паронимами правильно называть только такие сходные в звуковом отношении, но различающиеся по смыслу слова, которые ошибочно употребляются одно вместо другого» [Колесников 1961: 52]).

Как справедливо замечает Л. О. Чернейко, паронимическая аттракция (применительно к поэтической речи – параномасия) является частным случаем лексической ассимиляции (см. [Чернейко 2013]), под этим термином Н. В. Крушевский понимал процесс притяжения, или сближения, двух слов в силу действия определённой аналогии – фонетической, морфологической или лексической (семантической) (см. [Крушевский 1998: 53]),

---

действительный, скрытый–скрытный, искусный–искусственный, адресат–адресант, абонемент–абонент, обидчивый–обидный, артистичный–артистический, блудить–блуждать, реальный–реалистичный и т. п. (см. [Соколов 1988: 28–29]). Аналогичные примеры из нашей практики преподавания русского языка иностранным учащимся: *экономика страны – *экономия* (нем./рус., ст.), *собирают немного денег – *набирают немножко* (нем., студ.; в данном случае мы видим также семантическое рассогласование); обряд – **обрядность* (польск., ст.); *хочу вам напомнить – *хочу вас вспомнить, что я не профессионал* (нем./рус., ст.). Именно такой материал выносится на контроль для сертификационного тестирования при сдаче экзамена ТРКИ-3 и ТРКИ-4: *основа–основание–обоснование, дружный–дружеский–дружественный, наследство–наследие, последствие, следствие* (см. [Типовые тесты… 1999: 51]); *костный–костлявый–костяной–костистый, ветряной–ветровой–ветреный–обветренный, доходный–доходчивый–доходящий–выходящий, единый–единичный–единственный–одинокий* (см. [Типовые тесты… 2000: 48–49]).

предлагая более дробную классификацию каждого из этих типов. Такая дробная классификация, безусловно, с лингвистической, сугубо научной точки зрения, в определённой степени удовлетворяет любопытство учёных, но вряд ли целесообразна с точки зрения методической, когда для преподавателя-практика необходима чёткая и вместе с тем самодостаточная инструкция, позволяющая как-то квалифицировать речевую ошибку.

Полагаем, что ошибку можно рассматривать как лингводидактическую категорию с того момента, как мы начинаем исследовать психолингвистические механизмы её появления. Так, о причинах смешения паронимов в речи различного типа О. М. Соколов писал следующее:

«Объективные предпосылки смешения заключаются в определённой (часто очень значительной) близости материальной оболочки некоторой части лексических единиц, а также их определённой семантической близости. Эти признаки делают паронимы объектом педагогической лингвистики, так как в речи они часто смешиваются, хотя норма этого не допускает. Субъективные причины смешения весьма разнообразны. Они могут быть связаны с тем, что в сознании носителя языка отсутствует понятие, обозначенное определённым орфографическим комплексом. Другая причина в том, что учащийся нетвёрдо овладел языком. Влияет интерференция, которая при освоении паронимов выражается в непосредственном переносе нерусскими учащимися лексических особенностей родного языка на русский. <…> В методическом плане следует особое внимание обратить на семантику морфем <…>. Паронимическое смешение может происходить и от недостаточного понимания контекста <…> от неполного или неясного представления о валентности, от нечёткости ассоциативных связей <…>. Носитель языка в силу недостаточной образованности может производить этимологическое сближение не связанных между собой слов» [Соколов 1988: 29–30].

В начале 1990-х годов, когда автором данной статьи решалась задача конструирования учебного комментария к художественному тексту, предназначенному для работы в иностранной аудитории, было выдвинуто предположение о том, что единицы,

выносимые в комментарий, т. е. то, что учащиеся не знают или то, что может привести к искажённому пониманию текста, определяются в соответствии с «правилом основного варианта»:

«Составитель комментария <…> выносит для объяснения не только те атопоны и агнонимы, которые, на его взгляд, окажутся новыми словами, но и действует согласно принципу, условно обозначенному нами как правило основного варианта, причём связь атопонов и агнонимов с основном вариантом может происходить как сознательно, так и неосознанно. К новым словам, выделенным по правилу основного варианта, относятся: 1. Слова, изменившие свой фонетико-морфологический облик (диалектные изменения типа «середь», «слухайте», слова разговорной речи типа «нету», «те», «эт» и т. д.). 2. Слова-синонимы. Одно слово синонимического ряда является основным вариантом (*орать – кричать, смолить – курить, ужасно жаль – очень жаль, тысячу раз – много раз* и т. д.). 3. Многозначные слова. Основным вариантом является слово в главном значении (*пора – время, лился свет – лилась вода, голые ветви – голый человек* и т. д.). 4. Слова-омонимы (омофоны, омографы). Основным вариантом в этом случае будет другое слово-омоним (*охота жить – хорошая охота, зáмок – замóк, прóпасть – пропáсть* и т. д.). 5. Слова-паронимы. Основной вариант – «похожее» слово (*длинный – длительный, гористый – горный, ветровой – ветреный*). 6. Синтаксическая синонимия (*Ему хотелось – Он хотел*). 7. Суффиксальные и префиксальные образования (*празднички, выбежать* и т. д.). Результаты данной классификации были подтверждены анализом более ста различных комментариев, составленных в расчёте на чтение литературного произведения носителями иной культуры» [Ружицкий 1994: 13–14].

Основной вариант – это языковая единица, лексическая или грамматическая, обусловливающая понимание и порождение текста конкретным носителем определённой лингвокультуры, некая активная часть его языкового сознания. Основным вариантом может стать то слово, которое запомнилось первым, что мы отчётливо наблюдаем в онтогенезе, или, например, при изучении иностранного языка, лексико-семантический вариант, далеко не всегда фиксируемый в толковых словарях как первое

значение, и т. п. Широко известен тот факт, что если первым запомнилось ошибочное написание или произношение слова, то в дальнейшем от подобной ошибки очень сложно избавиться – именно потому, что такой вариант написания/произношения стал основным, на котором, как часто говорят, кто-то «зациклился». Ошибки, как в родном, так и в изучаемом языке, возникают в том случае, когда говорящий или пишущий подменяет правильное (слово, словоформу, фразеологическую единицу и т. д.) в конкретном контексте основным вариантом, и такая подмена, если, например, говорить о лексических ошибках, происходит по законам лексической ассимиляции или – у́же – паронимической аттракции.

При изучении иностранного языка большое значение имеет интерференция – лексическая, грамматическая и культурная, которая создаёт тот или иной основной вариант:

*в один день (нем./рус., ст., 2-й яз. англ.; основной вариант – one day); *после 20 минут (нем./рус., ст., 2-й яз. англ. – after 20 minutes); неможно (нем. – darf nicht); *для быстрого профита (нем., ст., 2-й яз. англ. – for quick profits); *в статье стоит (нем./рус., ст. – so steht im Artikel); *а и… (нем./рус., ст., 2-й яз. англ. – and, und, имеющие как зн. ‘и’, так и в зн. ‘а’); *животных, как тигров (нем./рус., ст. 2-й яз. англ. – animals such as tigers); *колоритная территория (польск., ст. – kolorowe); *записать друзей в какую-то листу (нем./рус., ст. – die Freunde in eine Liste aufzeichnen); *большое спасибо за импульсы на мои вопросы (нем./рус., ст. – Impuls в зн. ‘стимул’); *любимая пища (нем./рус., ст., 2-й яз. англ. – food в зн. ‘пища, еда’); *спасибо за уведомление (нем., ст. – Bekanntmachung в зн. ‘сообщение, уведомление’); *после нашего класса (англ., ст. – class в зн. ‘занятия’) и т. п. Широко известно влияние интерференции и при возникновении довольно устойчивых графических ошибок: написание «u» вместо «у», «b» вместо «б», «Ꙍ» вместо «ш» и т. п. Это тоже своеобразная «подгонка» под знакомое, под основной вариант (букву родного алфавита), осуществляемая в силу паронимической аттракции.

При этом влияние первого иностранного языка на освоение второго и последующих часто оказывается сильнее, чем родно-

го. Так, если первым иностранным языком был английский, то при изучении в дальнейшем немецкого и других языков воздействие английского языка, конечно, при условии хорошего овладения им, может быть больше, чем родного, т. е. основным вариантом здесь становятся единицы разных уровней первого изученного иностранного языка.

Существуют и другие факторы, обусловливающие возникновение основного варианта: например, в газетной статье *повышение* было воспринято как *повешение* по той причине, что слово *повешение* часто употреблялось в статье, прочитанной ранее, образовав тем самым определённую пресуппозицию, или основной вариант.

Наибольший методический интерес представляют ошибки, обусловленные закономерностями изучаемого языка и в силу этого носящие регулярный и, как правило, объективный характер. Это в основном случаи, когда, например, какое-то слово заменяется другим, схожим с ним по значению, т. е. другим из той же парадигмы; основным вариантом в этом случае является какой-либо элемент данной парадигмы:

*сердце стучит – бьётся, *тяжкий минус – большой (исп., асп.); *отношения остужаются – охлаждаются, *поставили лимит – установили, *освободили из рук – выпустили из рук, *употребляют методы – используют/применяют (нем./рус., ст.) и т. п.

Системное изучение именно такого рода ошибок позволило определить набор основных учебных лексико-грамматических групп (ЛСГ), которые уже более полувека используются в практике преподавания русского языка как иностранного: *тоже/также, стараться/пытаться/пробовать/стремиться, личный/частный/собственный, действительный/настоящий, уже / ещё, использовать/пользоваться/употреблять/применять* и т. п. (см., например, [Лексика… 2008; Словарь-справочник… 2011]).

Как правило (но не всегда!) основным вариантом в этих ЛСГ становится слово, которое в ходе учебного процесса вводилось первым. Так, во всех учебниках русского языка для иностранцев первым вводится слово *тоже*, оно и становится основным вариантом, из-за чего возникают регулярные и очень устойчивые

ошибки типа **Я люблю русский язык, я тоже люблю испанский язык*.

На наш взгляд, в самом общем виде классификация лексических ошибок должна строиться на основе типов лексической ассимиляции, обозначенных выше, т. е. на основе следующих случаев:

1. Объединение в одну группу слов, полностью совпадающих по форме, но не имеющих ничего общего в значении (омонимы разных типов).

2. Объединение в одну группу слов, частично совпадающих по форме (паронимическая аттракция).

2. 1. Частичное совпадение по форме при отсутствии общего компонента значения.

2.2. Частичное совпадение по форме с наличием общего компонента значения; чаще всего это корневые паронимы различных типов, например, глаголы с приставками – *выдумать/придумать* и др.

3. Объединение в одну группу слов, частично совпадающих по значению, но не имеющих ярко выраженных общих формальных признаков, т. е. лексические единицы, связанные друг с другом отношениями смыслового сближения, родовидовыми и др. отношениями.

4. Полное различие по форме и противоположность по значению, т. е. объединение на основе антонимических отношений (не очень частые случаи, когда на начальном этапе, например, путают *he* и *she*).

5. Объединение лексико-семантических вариантов одного слова, т. е. полное совпадение по форме и сближение по значению.

Основной вариант – одно из слов, входящих в указанные выше группы, задачей, решение которой позволит прогнозировать возникновение лексических ошибок разных типов, является его определение в конкретной учебной ситуации.

Природа, сущность многих ошибок заключается в том, что под основной вариант могут подгоняться другие, в том числе и правильные варианты, и это, кстати сказать, является вообще законом восприятия и понимания человеком мира. Очевидно,

что данный процесс имеет субъективно-объективный характер, и выявление его регулярных и константных свойств даёт возможности для классификации ошибок, в том числе и для определения потенциальных зон их возникновения. Материалом же для построения такой классификации должны стать феномены самых разных сфер функционирования языка: собственно ошибка, возникающая при овладении родной и иностранной речью; случайная ошибка, т. е. оговорка (описка, опечатка); ошибка сознательная, например, игровое употребление слова в художественной речи; «ошибка» в детской речи (*– На Пасху я собираюсь на Кипр / – Офшоры проверить? / – Лучше в шортах.* – из передачи «Вечерний Ургант»), что тоже является своего рода языковой игрой; паронимическая аттракция в поэтической речи (см. например, [Григорьев 1977; Кожевникова 1990; Никитина 1996, 2014]); собственно народная этимология, которую следует отличать от паронимической аттракции, т. е. случаи типа *радуга – дуга Ра* и т. п.; особенности народно-разговорной речи (просторечие, диалектизмы и др.) – *спинжак, полуклиника* и т. п., нашедшие отражение и в художественном тексте, например, *астролом, облизьяна, аблокат* в произведениях Ф. М. Достоевского; особенности речи больных афазией, вообще людей с изменённым состоянием сознания и многое другое, что подходит под определение «отрицательного языкового материала», предложенного Л. В. Щербой (см. [Щерба 1974]) и включающего в себя также лингвистический эксперимент, по сути – «метод проб и ошибок». О взаимосвязи некоторых из этих явлений писал Ю. Н. Караулов: «<…> Анализ ошибок школьников в родном языке позволяет установить совершенно чёткие, однозначные корреляции некоторых типов этих ошибок с формами, исторически засвидетельствованными на ранних этапах развития данного языка; т. е. встаёт проблема научного осмысления статуса самой ошибки» [Караулов 1981: 13]. Косвенным доказательством их родства являются также материалы ассоциативных экспериментов, показывающих, что типы слов-реакций, являющихся, кстати сказать, основными вариантами, функционирующими в языковом сознании респондентов, полностью охватывают и обозначенные нами выше типы ошибок.

ЛИТЕРАТУРА

Вишнякова О. В. Словарь паронимов русского языка. – М., 1984.

Григорьев В. П. Паронимия // Языковые процессы современной русской художественной литературы. Поэзия. – М., 1977.

Караулов Ю. Н. Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка. – М., 1981.

Кожевникова Н. А. Звуковая организация текста. Паронимическая аттракция // Очерки истории языка русской поэзии XX века. Поэтический стиль и идиостиль. – М., 1990.

Колесников Н. П. Паронимия в русском языке // Русский язык в школе. 1961. № 3.

Крушевский Н. В. Избранные работы по языкознанию. – М., 1998.

Лексика русского языка: Сб. упр. 8-е изд. / Под ред. Э. И. Амиантовой. – М., 2008.

Никитина С. Е. Паронимическая аттракция или народная этимология? // Язык как творчество: к 70-летию В. П. Григорьева. – М., 1996.

Никитина С. Е. «По звуку и по смыслу» (Осмысление звучащего слова в культуре народного протестантизма) // Научный диалог. 2014. № 12(36): Филология.

Ружицкий И. В. Текст в восприятии носителя иной культуры: проблема комментирования. Автореф. дисс. … канд. филол. наук. – М., 1994.

Слесарева И. П. Проблемы описания и преподавания русской лексики: Уч. пособие. Изд. 3-е, испр. – М., 2010.

Словарь-справочник по русскому языку/ Под ред. И. П. Слесаревой. – М., 2011.

Соколов О. М. Методические рекомендации к изучению курса «Проблемы лексики и семантики русского языка как иностранного». – М., 1988.

Типовые тесты по русскому языку как иностранному третий сертификационный уровень: Общее владение / Аверьянова Г. Н., Беликова Л. Г., Ерофеева И. Н. и др. – СПб., 1999.

Типовые тесты по русскому языку как иностранному четвёртый сертификационный уровень: Общее владение / Аверьянова Г. Н., Беликова Л. Г., Ерофеева И. Н. и др. – СПб., 2000.

Чернейко Л. О., Овсейцева М. С. «Лексическая ассимиляция» в детской речи как лингвокреативный фактор // Материалы Межд. науч. конф. «Проблемы онтолингвистики–13». – М., 2013.

Чернейко Л. О. «Лексическая ассимиляция»: сфера действия и основания для типологии // Труды Института русского языка им. В. В. Виноградова РАН. 2016. – Т. 7. № 7.

Щерба Л.В. О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // *Щерба Л.В.* Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974.

©Ружицкий И.В., 2017

УДК 378.016:81'23:373.311.24
ББК Ч448.983+Ш100.6

Н. Н. ЩЕРБАКОВА
(Омский государственный педагогический университет, г. Омск)

ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье уточняется значение основных достижений современной психолингвистики для подготовки учителя начальных классов и место курса «Основы психолингвистики» в структуре основной образовательной программы подготовки бакалавра педагогического образования. На основе анализа проблем, возникающих у студентов во время практики в школе, а также при написании выпускной квалификационной работы, предлагается структура курса по выбору «Основы психолингвистики», цель которого – подготовить выпускника педагогического вуза к развитию речевой способности ребёнка с учётом достижений изучения процессов порождения и восприятия речи, онтолингвистики, внутренней и внешней речи, формирования и развития языковой личности. В связи со спецификой будущей профессиональной деятельности особо рассматривается проблема речевых ошибок учащихся, при этом демонстрируется подход к анализу ошибок с позиций теории речевой деятельности.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, учителя начальных классов, модернизация образования, начальная школа, психолингвистика, онтолингвистика, речевые ошибки.

Подготовка учителя начальной школы включает солидный блок психолого-педагогических дисциплин, что обусловлено спецификой будущей профессиональной деятельности, требующей максимального внимания к личности обучающегося. Без учёта специфики возрастных, а также индивидуальных особенностей восприятия, внимания, памяти невозможно эффективное решение задач образовательной деятельности. Вместе с тем дисциплины, входящие в указанный предметный блок, лишь частично касаются таких важнейших проблем, как развитие речи в онтогенезе и формирование языковой личности. В связи с

этим представляется актуальным использование в практике подготовки будущих учителей учебных курсов, учитывающих вышеуказанные проблемы. Одной их таких дисциплин, бесспорно, является психолингвистика, внедрение которой в образовательный процесс пока что во многом зависит от субъективных факторов, в частности, от педагогических и организационных установок коллективов, создающих учебные планы. Впрочем, отсутствие психолингвистики в списке обязательных для изучения предметов отчасти обусловлено и тем состоянием науки в начале XX в., которое К. Ф. Седов определил следующим образом: «Дело в том, что отечественная ΨΛ в своем становлении сейчас переживает этап, основной приметой которого выступает остро ощущаемая потребность в самоопределении и самопрезентации. Это время «собирать камни», время объединять огромный по объему и многообразный по качеству багаж научных достижений – гипотез и концепций, результатов экспериментов и наблюдений и т.п. – в целостную и внутренне структурированную учебно-научную отрасль» [Седов 2007:105].

Анализируя достижения отечественной психолингвистики, З. Д. Попова справедливо указывает её богатейшие возможности для обучения языку или совершенствованию речевых умений: «Стала объяснимой асимметрия между мыслительным содержанием и языковым выражением, которая давно наблюдалась, но не получала чёткого объяснения. Практическое применение это открытие находит во многих областях работы лингвистов-словесников, например:

— в разработке методики развития речи ребенка, в частности, школьника;

— в обучении культуре речи взрослых людей, не имеющих навыков свободного, в частности, публичного выступления;

— в обучении людей, не знающих необходимых им в работе функциональных стилей, в частности, *делового или научного;*

— в подготовке литературных работников, в частности, в обучении их правильному использованию образных средств (которые должны вызывать у читателя задуманный автором образ), в преодолении хорошо известных «мук слова», когда образ

в мышлении есть, а средств его выражения в языке нет и т.п.» [Попова 2007:115].

Эти выводы в полной мере подтверждаются многолетней вузовской практикой преподавания психолингвистики. Так, интересные предложения по использованию достижений теории речевой деятельности при изучении всех разделов школьной программы по русскому языку содержатся в работе Н. И. Коноваловой [Коновалова 2011: 21-22].

В Омском педагогическом университете психолингвистика преподаётся уже более 15 лет, но в течение длительного времени она использовалась только в практике подготовки дефектологов (логопедов и олигофренопедагогов) и филологов. В 2013 году в учебный план подготовки учителей начальных классов впервые была введена дисциплина по выбору «Основы психолингвистики», причём данный учебный предмет изучается на выпускном курсе, непосредственно перед выходом на заключительную (и самую продолжительную) педагогическую практику. Место данного курса в структуре основной образовательной программы подготовки бакалавра выбрано не случайно: к этому времени студенты уже систематизировали и уточнили знания современного русского языка, освоили теорию и методику обучения этому предмету в начальной школе, а потому сведения из области психолингвистики становятся инструментом, позволяющим углубить их представления как о языке, так и о языковой личности школьника. Представляется, что в условиях модернизации образования данный курс позволяет успешно формировать такие компетенции, как «способность осуществлять обучение, воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся», «способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики» [ФГОС 2015: 6 –7].

Разработка курса проводилась с учётом проблем, которые обнаруживаются как во время практики, так и на этапе подготовки выпускной квалификационной работы по проблемам методики обучения русскому языку в начальной школе. В связи с этим весьма неожиданной оказалась необходимость серьёзной

проработки истории науки. Обычно такие темы выносятся на самостоятельное изучение, но наш опыт показал, что необходима обязательная аудиторная работа по указанной теме, поскольку она позволяет избежать механического, бездумного перечисления фамилий исследователей во вводной части выпускной квалификационной работы при описании истории изучения вопроса. Кроме того, понимание предмета науки и причин её возникновения актуализирует межпредметные связи, заставляет студентов обратить внимание на специфику словоупотребления в конкретных актах речевого общения.

Обращение к задачам современной психолингвистики предполагает также исследование её методов, в частности экспериментальных. Знакомство с ними осуществляется на практических занятиях, при этом обязательным компонентом практического занятия становится поиск возможностей использования психолингвистического эксперимента при выполнении выпускной квалификационной работы. Обращается внимание на то, что некоторые виды эксперимента позволяют уточнить конкретные проблемы языковой подготовки младших школьников. Так, направленный эксперимент по подбору антонимов к словам, описанный в пособии И. Л. Баскаковой и В. П. Глухова [Баскакова, Глухов 2008: 30 – 32], позволяет не только выявить понимание термина «антоним», но и увидеть лексические единицы, значение которых требует уточнения. В этом студенты убедились на собственном опыте. Так, среди слов, к которым нужно подобрать антоним, есть всем понятное существительное *целина*, однако оно вызывало довольно любопытные реакции. Эксперимент, проводившийся во время занятий в разные годы с разными группами студентов (общее количество участников – более 500), показывает, что примерно у половины из них наличествует недостаточно глубокое понимание значения этого слова: примерно в 20 % случаев наблюдалось отсутствие ответа, а в 30 % указывался не антоним, а какой-либо ассоциат, например, *трава*, *степь*, *ковыль* и даже топоним *Русская Поляна* – название районного центра на юге Омской области, в котором есть памятник тем, кто осваивал целинные земли. Убедившись на собственном опыте в достоверности и важности полученных

данных, некоторые студенты обнаруживают исследовательскую креативность, предлагая использовать подобную методику, например, после прочтения какого-либо текста с целью исключить иллюзию понимания.

Анализ специфики психолингвистического подхода к исследованию языковых явлений закономерно приводит к рассмотрению психологических и лингвистических основ данной отрасли научного знания. Объединяющим началом в этом случае становятся такие понятия, как *язык*, *речь*, *речевая деятельность*, сведения о которых углубляются и систематизируются при конспектировании статьи Л. В. Щербы «О трояком аспекте языка и об эксперименте в языкознании» [Щерба 1974: 361 – 372]. Противопоставление языка и речи, разумеется, вводится ещё на первом курсе, затем уточняется в курсе методики обучения русскому языку, но, не будучи востребованным, как показывает опыт, благополучно забывается к выпускному курсу. Это особенно чётко видно при сравнении понимания данной проблемы студентами-логопедами, которые все годы обучения постоянно обращаются к этой проблеме, поскольку все методики коррекции речи строятся с учётом указанной оппозиции. Психологическая составляющая курса рассматривается на примере понятия *речевая деятельность* путём определения её специфики на основе сравнения с определением деятельности и выявления её основных признаков в психологической науке. Синтез материала проводится в процессе работы над содержанием понятий *единицы* и *элементы речевой деятельности*.

Психолингвистический анализ порождения и восприятия речи предполагает углубление представления о месте речи в системе психических процессов, о взаимоотношении речи и мышления. Центральным понятием данного этапа изучения учебной дисциплины становится понятие внутренней речи, а также механизмов речи, описанных Н. И. Жинкиным [Жинкин 1966]. При изучении этого раздела довольно часто требуется проработка понятия *внутренняя речь*. Сам термин студенты обычно знают, но многие ошибочно отождествляют её с беззвучным проговариванием текста. Практическая значимость сведений о внутренней речи обеспечивается использованием исследований

Я. А. Пономарева о поэтапном формировании внутренних действий [Пономарёв 1967: 152 – 182], которые могут значительно повысить эффективность фронтальной работы на уроке, в процессе которой каждый школьник получает задание в соответствии с достигнутым уровнем сформированности внутренних действий; эти сведения позволяют также организовать работу в команде при выполнении учебного исследовательского проекта.

Как уже было сказано, важнейшие сведения о речевом онтогенезе будущие учителя начальной школы, безусловно, получают и в курсе психологии, и в курсе методики обучения языку. В практике преподавания психолингвистики эти сведения повторяются, и при этом происходит знакомство с понятием *языковая личность* и такой отраслью научного знания, как онтолингвистика. Речевой онтогенез рассматривается как развитие языковой личности. Разумеется, студентов следует ознакомить и с основными концепциями освоения ребенком родного языка, и с общей периодизацией речевого развития в норме, а также с теми речевыми особенностями, которые должны потребовать обращения к логопеду. В то же время важнейшей задачей знакомства с основными проблемами онтолингвистики является формирование у будущих педагогов правильного представления о структуре языковой способности ребенка в свете проблемы внутренней системности детской речи, о её ценности для научного исследования. Практика показывает, что, к большому сожалению, многие будущие педагоги оценивают речь ребёнка на ранних этапах развития исключительно как нечто неправильное, недоразвитое, полное ошибок, подлежащих исправлению. В преодолении подобного восприятия детской речи довольно серьёзную роль играет терминология онтолингвистики. Так, квалификация детских «неправильностей» как проявление лингвокреативных способностей, как механизма, компенсирующего «дефицит языкового и/или когнитивного опыта» [Гридина 2013, 2014; Доброва 2014: 77 – 78] представляется студентам сначала неожиданностью, но в процессе анализа детской речи они убеждаются в точности и адекватности такого подхода. Эффективность работы по преодолению указанного педагогического стереотипа возрастает в процессе анализа новообразований детской речи. С

этой целью в течение нескольких лет используются пособия по онтолингвистике Т. А. Гридиной [Гридина 2012; Гридина 2013].

Анализ детских речевых инноваций теснейшим образом связан и с проблемой языковой игры (см. [Гридина 2016]). В связи с этим студенты знакомятся с самим явлением и его дифференциальными признаками, а также с использованием языковой игры в художественных произведениях, созданных для детей. Это тем более важно, что современные хрестоматии, использующиеся на уроках литературного чтения, активно включают такие тексты. Умение видеть игру со словом и объяснять, в чем именно она заключается, свидетельствует о нормальном интеллектуальном и речевом развитии ребёнка, а кроме того, такое объяснение должно использоваться как элемент анализа текста, что важно для формирования первоначальных литературоведческих навыков.

Особое внимание при изучении курса уделяется анализу ошибок, поскольку учитель начальных классов должен их видеть, квалифицировать и, конечно, предупреждать – всё это входит в задачи курса теории и методики обучения русскому языку в начальной школе. Однако названный курс акцентирует внимание учителя на определении типа ошибки, её графическом обозначении, а также на возможных видах работы над ней. В процессе анализа методических проблем, возникавших во время педпрактики, а также защиты выпускных квалификационных работ анализ причин возникающих ошибок нередко выглядит примитивно-схематично. Наблюдения показывают, что прежде всего ошибка увязывается с нарушением орфографического облика слова, реже – с постановкой знаков препинания и почти никогда – с лексико-грамматическими погрешностями. Что касается просьбы обозначить причины ошибок, то, как правило, они объясняются различного рода субъективными факторами. Приведём наиболее типичные: *дети мало читают; дети много общаются в Интернете, а там не соблюдаются нормы литературного языка; взрослые, окружающие детей, мало обращают внимания на ошибки детей, не исправляют их.* Всё это свидетельствует о настоятельной необходимости анализа вопроса об ошибках, для чего предлагается следующий порядок работы.

На первом этапе студенты должны проверить небольшой фрагмент сочинения, выполненного учащимся 3 класса, и квалифицировать все допущенные автором ошибки. В тексте сочинения есть не только орфографическая и пунктуационная, но и лексико-грамматическая ошибка: *Иван-царевич отважественный и храбрый.* Квалификация ошибочного прилагательного *отважественный* вызывает затруднения: хотя его окказиональность очевидна, написано оно в соответствии с правилами русской орфографии. Типичные ответы вначале звучат так: *такого слова нет; он соединил в одно два слова – отважный и мужественный* и т. д. После уточнения типа ошибки задается вопрос о её предполагаемых причинах. Интересно, что в этой ситуации заявлений о недостаточном читательском опыте обычно не возникает: текст сочинения свидетельствует о соответствии уровня речевого развития ребёнка норме, ошибок им допущено немного. Созданная проблемная ситуация решается с помощью обращения к повторению темы о структуре речевой деятельности, используются также размышления о природе речевых ошибок, изложенные в трудах отечественных ученых [см., например, Голованова 2004; Цейтлин 1997]. После всестороннего обсуждения проблемы делается вывод о наличии следующих групп причин ошибок: 1) давление языковой системы; 2) нарушения процесса порождения речи на разных его этапах; 3) специфика языковой личности говорящего/пишущего (недостаток речевого и социального опыта, наличие речевых патологий и пр.). Углубление представлений о природе речевых ошибок позволяет более эффективно преодолевать их в конкретных случаях, осуществляя на деле индивидуальный подход к каждому ученику.

Таким образом, сведения из области психолингвистики позволяют не просто систематизировать и повторить изученные ранее сведения, но и с опорой на достижения современной науки значительно углубить филологические и методические знания будущих учителей начальной школы, что способствует их эффективной подготовке к профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

Баскакова И. Л., Глухов В. П. Практикум по психолингвистике. – М, 2008.

Жинкин Н. И. Психологические основы развития речи // В защиту живого слова. – М., 1966.

Голованова И. Ю. Проблема анализа речевых ошибок в контексте онтогенеза языковой компетенции: Автореф. дис. … канд. филол. наук. – Челябинск, 2004.

Гридина Т. А. Ассоциативные проекции детских словотворческих инноваций и тренинги вербальной креативности // Лингвистика креатива-1: коллективная моног. /Под общей ред. проф. Т. А. Гридиной. – Екатеринбург, 2014.

Гридина Т. А. Онтолингвистика: Язык в зеркале детской речи. – М., 2013.

Гридина Т. А. Объяснительный словарь детской речи. – Екатеринбург, 2012.

Гридина Т. А. «Своя игра»: ребенок в мире языка. Монография. – 2-е изд. – Екатеринбург, 2016.

Гридина Т. А., Коновалова Н. И. Диагностика грамматико-словообразовательных умений детей с общим недоразвитием речи как основа коррекционной работы // Специальное образование. 2016. № 2.

Доброва Г. Р. Лингвокреативность детей раннего возраста: к вопросу о необычных стратегиях речевого поведения // Лингвистика креатива – 3: Коллективная моногр. / под общей ред. Проф. Т. А. Гридиной. – Екатеринбург, 2014.

Пономарев Я. А. Знание, мышление, умственное развитие. – М., 1967.

Попова З. Д. О статусе современной психолингвистики // Вопросы психолингвистики. 2007. № 5, 2007.

Седов К. Ф. Принципы построения современной отечественной психолингвистики // Вопросы психолингвистики. 2007. № 5, 2007.

ФГОС – Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования

бакалавриат. Направление подготовки 44.03.01 педагогическое образование. Утвержден 04.12.2015. М., 2015.

Цейтлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение. – СПб., 1997.

Щерба Л. В. О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // Звегинцев В. А. История языкознания XIX–XX вв. в очерках и извлечениях: В 2-х чч. Ч. II. – М., 1965.

©Щербакова Н.Н., 2017

Раздел III. ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ АНАЛИЗА ТЕКСТА И ДИСКУРСА

УДК 81'23
ББК Ш100.6

К. И. ДЕМИДОВА
(Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург)

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ДЕТСКОЙ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ДИАЛЕКТНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности речемыслительного процесса у носителей диалектной формы национального языка (на материале уральского континуума) и их отражение в речи учащихся, живущих в условиях уральской диалектной языковой среды. Показаны особенности мировосприятия диалектного социума и выявлены их психолингвистические причины: 1) наглядно-образное и конкретное восприятие окружающего мира, 2) сенсорно-перцептивный характер видения мира, 3) прагматизм в выборе мотивировочных признаков в процессе номинирования и др. Особое внимание обращено на характер ассоциативных образов в речемыслительном процессе говорящих, выбор которых зависит от многих факторов: от особенностей окружающей человека языковой среды, от характера коммуникантов, от выбора говорящим того или иного модуса речи и др. В статье доказано, что базовым в системе образного отражения мира является уровень сенсорно-перцептивных процессов, которые формируются на начальной стадии психического развития личности, но их значение не утрачивается в течение всей жизни. Материал статьи показывает учителям русского языка необходимость при организации учебного процесса в образовательных учреждениях учитывать особенности речемыслительного процесса учащихся разных классов, находящихся в условиях диалектного окружения, с помощью индивидуальных и групповых методов изучения нового материала.

Ключевые слова: диалектный социум, диалектная личность, речемыслительные процессы, психолингвистика, ассоциативные образы, модусы речи.

Цель нашей статьи – привлечь внимание научных и педагогических работников учебных заведений, особенно учителей, к особенностям речемыслительного процесса учащихся, живущих в условиях диалектной среды. Как известно, в психолингвистике особое внимание уделяется характеру ассоциативных образов в речемыслительном процессе говорящих, так как они неодинаковы в зависимости от окружающей человека языковой среды, от характера коммуникантов, от традиций, от выбора говорящим тех или иных модусов речи в конкретной ситуации общения и характера собеседников и т. д. Например, в некоторых говорах Среднего Урала гриб-дождевик номинируется неодинаково: **медвежья банька** «*дым как в бане*» (Верхотур.) – зооморфная модель // **дедушкин табак** (Ивд.) – антропоморфная модель (в основе номинации типовая ситуация: *дедушка часто и много курил, и шёл дым*). Или пример из речи учащихся 5-го класса: *Он у нас* ***шапери́стый****; все люди на покосе, а он ещё дома* (Тавд.)**.** *Летом на* ***балера́х*** *крыльца мама сушила перины* (Бул.). *Вон* напротив ***сорва*** *живёт: очень дорого сметану и сливки продаёт* (Камен.) – примеры диглоссии. Примеры регрессии: *Вербочку у нас балечкой* зовут (Верх. Пышм.). *У нас игру в ручеёк называют словом вдовушка* (Туг.) *по ассоциации с тем, кто лишился своего супруга и остался один*. Односкатная крыша крестьянского дома именуется неодинаково в разных уральских говорах: ***односторо́нка*** (Кр.-Тур.) // ***однокры́лка*** (Тал.) – (в основе номинации образ одной стороны и образ крыла птицы). Подобный материал даёт информацию о характере речемыслительной деятельности носителей диалектной формы национального языка.

В психолингвистике образ рассматривается как результат сенсорно-перцептивной деятельности индивида. Во многих научных работах по психолингвистике отмечается, что базовым в системе образного отражения мира является уровень сенсорно-перцептивных процессов, которые формируются на начальных ступенях психического развития личности, но его (отражения) значение не теряется в течение всей жизни (Б. Ф. Ломов).

Отражение разнообразных свойств реалий окружающего мира человеком обеспечивается ощущениями разных модально-

стей (зрительных, слуховых, тактильных и др.). Этот процесс находит отражение и в детской речи. Например, колокольчик именуется словом ***юбочка*** (на основе зрительных ассоциаций); рабочие сапоги для охотников – ***шептуны*** (слуховая ассоциация) и т.д. Подобные примеры показывают, что на разных территориях функционирования языка диалектные сообщества, в том числе и дети, прибегают к неодинаковым образам, что свидетельствует о различиях в характере речемыслительного процесса и его отражении в языке и речи. Детская игра ручеёк в разных говорах Урала номинируется словами: ***воротца, золотые воротца*** (поднятые руки играющих ассоциируются с воротами, через которые проходит водящий, – бытийная метафора) и др. Таким образом, одним из стереотипов восприятия окружающего мира диалектоносителями разных возрастов является образное отражение объективного мира, обеспечивающееся сенсорно-перцептивным мироощущением, что психологи объясняют особой активностью мыслительной деятельности говорящих правополушарного, эмпирического типа. Поэтому диалектные сообщества характеризует чувственный и эмоциональный тип познания окружающего мира. Особенности мировосприятия диалектных сообществ вербализуются в языке и речи, наиболее ярко они проявляются в лексической системе, её единицах.

В статье мы остановимся на отличиях восприятия окружающего мира носителями частных диалектных систем уральской территории, что связано с особенностями формирования диалектных сообществ Урала, средой их проживания, возрастными особенностями диалектоносителей, с выбором ими модусов и типов речи в зависимости от конкретной ситуации общения, возрастными особенностями собеседников.

Одним из основных субэтнических стереотипов мировосприятия диалектным сообществом окружающего мира, как отмечалось выше, является его наглядно-образное видение. Новые знания приобретаются через известные окружающим реалии повседневной жизни, их образы. Например, папоротник именуется словом ***борода*** (на основе общих сем слов: у папоротника «пышные листья папоротника» [СУ, т. 3: 37] и у слова борода «волосяной покров на нижней части лица» [СУ, т.1: 175].

Детская игра в ножички тоже называется неодинаково уральскими диалектоносителями: ***коромысло*** (Белояр.). Номинацию можно объяснить ассоциацией траектории полёта ножа с изогнутой формой коромысла; ***напродоля́*** (Туг.) – выбранный мотивировочный признак можно объяснить ассоциацией с характером движения ножа к земле. Таким образом, многочисленные примеры из речи учащихся разных возрастов показывают, что в познавательном процессе и его отражении в языке диалектоносители обращаются к неодинаковым ассоциативным образам, что и приводит к различиям в номинациях.

Особенности наглядно-образного мышления диалектоносителя – это не только способ восприятия мира, но и основа мыслительного процесса, средство воздействия на психический и эмоциональный мир адресата.

Диалектный социум воспринимает себя в единстве с природой, поэтому в познавательном процессе и в процессе номинирования используются метафоры: фитоморфные (в основе лежат образы окружающего растительного мира, например, ***роща*** – «пожилые люди одного возраста»; ***жердина*** – «об очень худом человеке»); зооморфная модель (в основе номинации образы животного мира): ***бурундук*** – «местный, коренной житель», ***лень, лань*** – «о человеке, который не любит трудиться» и под.

Ещё одним стереотипом восприятия мира диалектоносителями является конкретность мыслительного процесса и характер его отражения в лексике. Диалектная личность выбирает значимые для неё и хорошо известные ей образы, которые рождаются в психике в результате сравнения, сопоставления известных ей реалий. Например, человека с большой головой номинируют диалектным словом ***корчага*** через образ хорошо известного сельскому жителю предмета «большой глиняный сосуд для приготовления кваса, пива». Конкретность мышления диалектного социума во многом определяет в процессе познания и номинирования прозрачность внутренней формы и выбор мотивировочных признаков слов, связанных с миропониманием и мироощущением диалектного социума и диалектной личности.

С психолингвистической точки зрения метафору следует рассматривать как результат сенсорно-перцептивных действий, по-

этому нами выделяется третий стереотип восприятия окружающего мира диалектной личностью и всем диалектным сообществом, который связан с сенсорно-перцептивным мироощущением диалектоносителей. В этом процессе, как отмечалось выше, участвуют ощущения разных сенсорных модальностей (зрительные: см., например, приведённое выше слово ***корчага***; обонятельные: ***души́ца*** – «трава с ароматным запахом»; осязательные: ***жгучка, ожог*** – «крапива»; слуховые: ***звоне́ц*** – «колокольчик»).

Следующий субэтнический стереотип восприятия, порождения и представления окружающего мира диалектным сообществом определяется характером выбора диалектоносителем мотивировочного признака при номинации предметов окружающего мира: он очень часто определяется значимостью в сельской жизни называемого, например, лестничные перила именуются словами ***держа́лка, ухва́т***; растение чистотел обозначается словом ***борода́вка*** и т.д.

Анализ особенностей характера восприятия окружающего мира диалектным социумом и диалектной личностью с психолингвистических позиций важен потому, что он даёт материал о том, ***что*** диалектное сообщество выделяет, ***как*** и ***почему*** определяет и использует для номинации фрагментов окружающей действительности; каковы факторы, обуславливающие региональные особенности способов языковой концептуализации и категоризации действительности.

Ещё одним стереотипом восприятия окружающего мира и его репрезентации в языке и речи диалектоносителей разной территории функционирования русского языка является прозрачность внутренней формы слова во многих диалектных словах. Например, ***обтя́жка*** – «манжета», ***колю́чка*** – «колючая трава» и т.д.

Таким образом, знание особенностей речемыслительного процесса, характера его модальностей может быть базой для изучения его особенностей в диалектной языковой среде, что будет способствовать воспитанию интереса учащихся к родному языку, объяснению языковых фактов их речи.

Наш материал по уральским говорам дал возможность выделить три типа мотивации в речемыслительном процессе диалектного сообщества: семантическую мотивацию (см. приведённые выше слова ***корчага, роща*** и др.), структурно-семантическую (см. приведённые выше слова ***шептуны***, а также: ***тараканничать*** – «бездельничать»), структурную (***жгучка*** – «крапива»***, колючка*** – «колючая трава»).

С психолингвистической точки зрения, наиболее продуктивны в говорах первые два типа, так как они основаны на глубинном уровне лексикона и имеют прочную основу, обусловленную опытом диалектного социума, проявляющемся в многообразии ассоциативных связей и выборе как общих, так и отличных образов в процессе познания [Демидова 2011: 164-165].

Рассмотренный выше материал показывает, что коммуникация в диалектной среде – сложный феномен, изучение которого необходимо для выявления особенностей познавательного процесса, речемыслительной деятельности учащихся. Необходимо знать особенности мыслительного процесса учащихся разных классов и учитывать их в процессе обучения в условиях диалектного окружения (с помощью индивидуальных и групповых методов изучения нового материала).

Таким образом, ассоциативные образы в речи диалектной личности обусловлены характером видения ею окружающего пространства, её социальным и индивидуальным опытом и являются результатом сложных познавательных операций и их вербализации в речи. Проанализированный выше материал показывает учителю необходимость изучения при организации учебного процесса различных стереотипов восприятия окружающего мира учащимися, находящимися в неодинаковой языковой среде, с разными ведущими каналами восприятия информации. Кроме того, необходимо изучать характер речемыслительного процесса учащихся с разной активностью двух полушарий головного мозга: (правополушарная часть «отвечает» за конкретность восприятия, левое полушарие головного мозга в большей степени связано с абстрактным мышлением). Такая работа предполагает использование упражнений, типа подбор соответствующего языкового материала: вспомнить или создать

слова, называющие человека, например, по его отношению к труду [Демидова 2012, 2013]. По характеру представленного учащимися материала учитель определяет, какой тип речемыслительной деятельности у испытуемых преобладает, что в дальнейшем и определит характер организации учебного процесса для его большей результативности.

Учёт рассмотренных психолингвистических особенностей восприятия и репрезентации окружающего мира и его частей в условиях окружающей диалектной языковой среды должен быть солидной основой внедрения индивидуальных и групповых методов изучения программного материала в образовательных учреждениях.

ЛИТЕРАТУРА

Блинова О. И. Явления мотивации как отражение лексических связей слов // Системные связи на разных уровнях. – Новосибирск, 1988.

Блинова О. И. Мотивология и её аспекты. – Томск, 2007.

Демидова К. И. Диалектная языковая картина мира и аспекты её изучения. – Екатеринбург, 2011.

Демидова К. И. Региональный компонент в смысловой структуре слова и его возможности при изучении русского языка в школе // Педагогическое образование в России, 2015, №1.

Демидова К. И. Территориальное варьирование смысловой структуры слова // Вестник Пятигорского гос.лингвистического ун-та, 2013, №1.

Демидова К. И. Комплексный тематический словарь лексики современных русских говоров Среднего Урала. – Екатеринбург, 2012 (т.1), 2013 (т.2).

Демидова К. И. Комплексный тематический словарь лексики современных русских говоров Среднего Урала [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://elar.uspu.ru/handle/uspu/2852

Залевская А. А. Экспериментальные методы в психолингвистике. – М., 1987.

Иванцова Е. В. Феномен диалектной языковой личности. – Томск, 2002.

Коновалова Н. И. Ресурсы речевой психодиагностики в образовательном процессе // Педагогическое образование в России, 2015, №1.

Красных В. В. Основы психолингвистики и теории коммуникации. М., 2001.

Пауфошима Р. Ф. Житель современной деревни как языковая личность// Язык и личность. – М., 1989.

Рут М. Э. Образная номинация в русском языке. – М., 2008.

Ященко М. А. Усвоение ребёнком семантики качественных прилагательных // Семантические категории в детской речи: монография. – СПб, 2007.

©Демидова К. И., 2017

УДК 81’23
ББК Ш100.6

Т. А. ЗУЕВА
(*Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург)*

ЭРГОНИМИЧЕСКАЯ НОМИНАЦИЯ В АСПЕКТЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЕЕ ВОСПРИЯТИЯ

Аннотация. В статье анализируются результаты психолингвистических экспериментов, направленных на выявление в языковом сознании современных носителей языка ассоциативной связи эргонимов с номинируемыми городскими объектами. Отмечается, что эргонимы как класс искусственных онимов обрастают в сознании носителей языка набором предсказуемых ассоциаций, позволяющих спрогнозировать возможность их соотнесения с определенным видом городских объектов. Направленность данных ассоциаций можно выявить с помощью различных экспериментальных методов, в частности, свободного и направленного ассоциативных экспериментов. Подробно описывается методика проведения данных видов экспериментов и их результаты. Обосновывается эффективность использования методики свободного и направленного ассоциативных экспериментов при изучении ономастикона современного города, позволяющих не только определить степень считываемости вербального кода эргонима городскими жителями, непосредственными потребителями предлагаемых им городским объектом услуг, но и выявить характер прагматической направленности эргонима и обоснованность, удачность его выбора номинатором.

Ключевые слова: ономастикон, эргонимы, искусственная номинация, психолингвистические эксперименты, языковое сознание, прагматическая функция.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что изучение ономастикона современного города в последние годы является одним из перспективных направлений современной лингвистики.

Термином «эргоним» ученые, исследующие язык современного города, обозначают родовое понятие, служащее названием различного вида городских объектов: фирм, магазинов, салонов

красоты, парикмахерских, кафе, ресторанов, служб быта и т.п. (см., например, работы М. В. Голомидовой; М. В. Китайгородской, Н. Н. Розановой; Н. В. Носенко, Т. В. Шмелевой и др.).

Эргонимы представляют собой многочисленный и активно пополняемый класс современных онимов. Как отмечают М. В. Голомидова и Н. В. Шимкевич, рассчитанные на массового потребителя, подобные имена не только формируют языковой облик современного города, но и выполняют рекламную (прагматическую) функцию: вместе с другими семиотическими средствами в условиях конкурентной экономики участвуют в создании положительного имиджа предприятия [Голомидова 1998, 2012; Шимкевич 2000]. Изобретая эргоним, номинатор (владелец предприятия) стремится вступить в диалог с клиентом, заинтересовать его, вызвать у потенциального потребителя услуг положительную реакцию на предложенное ему наименование. Наметившаяся в современной эргонимической номинации тенденция делает актуальной проблему «считывания» вербального кода эргонима носителями современного русского языка (см. работы Т. А. Зуевой, А. А. Трапезниковой и др.).

Эффективным методом, позволяющим выявить «реальность» прагматического воздействия эргонима на адресата, является психолингвистический эксперимент.

В целях выяснения особенностей восприятия эргонима (осознания адресатом мотива и прагматической интенции номинатора) были использованы различные экспериментальные методы. На первом этапе применялся метод свободного ассоциативного эксперимента, основанный на процедуре предъявления испытуемыми спонтанных (первых) реакций на заданный стимул (эргоним) с последующей количественной и качественной обработкой данных. На втором этапе исследование проводилось с использованием метода направленного ассоциативного эксперимента, позволяющего выявить глубинные слои ассоциаций за счет ограничений, заданных в слове-стимуле (в нашем случае это ограничение связано с указанием на вид номинируемых словом-стимулом городских объектов).

В ходе экспериментов подвергалась верификации следующая гипотеза: воздействующая сила эргонима определяется его ас-

социативным потенциалом[19] (интенции номинатора «считываются» с учетом стереотипных и факультативных реакций, определяемых ассоциативными связями эргонимических номинаций).

В соответствии с методикой обработки результатов ассоциативных экспериментов на первом этапе подсчитывался индекс совпадающих реакций, выявлялись ядро и периферия ассоциативного поля слова-стимула (этап количественной обработки экспериментальных данных). Далее реакции распределялись по системному критерию на парадигматические, синтагматические и тематические с целью выявления преобладающего в сознании респондентов типа ассоциативной связи. Этап обработки эксперимента включал в себя выявление ассоциативных векторов восприятия слова как неких типичных направлений осмысления значения или формы слова-стимула.

При проведении свободного ассоциативного эксперимента нас интересовало, как слово-стимул (в нашем случае эргоним) прогнозирует возможность его соотнесения с определенным видом городского объекта (см. реакции, дающие непосредственное или косвенное указание на возможную эргонимическую функцию слова).

В качестве стимульного материала использовались названия медицинских центров г. Екатеринбурга, имеющих прямой и символический тип номинации, в том числе с использованием абстрактных слов-символов (*Гармония*); авторитетных в области медицины персоналий (*Парацельс*); слов, тематически связанных с лексемой «медицина» (*Медистим*). Слова предлагались респондентам без указания типа именуемых ими городских объектов.

---

[19] См. определение ***ассоциативного потенциала слова*** как «…образования, связанного с актуализацией динамики внутрисловной и междусловной зон языкового знака и представленного совокупностью формальных и семантических ассоциаций, возникающих в сознании конкретных носителей языка в процессах восприятия, порождения, употребления вербальных единиц» [Гридина 1996].

В эксперименте принимали участие студенты Уральского государственного педагогического университета: всего 41 человек в возрасте от 21 до 24 лет. Испытуемым было предложено указать, с чем ассоциируются у них данные слова.

В качестве **гипотезы** было выдвинуто предположение о том, что медицинские эргонимы г. Екатеринбурга как класс искусственных онимов обладают набором предсказуемых ассоциаций, позволяющих спрогнозировать возможность их соотнесения с определенным видом городских объектов.

Предъявленные в ходе эксперимента реакции респондентов на слово-стимул *Гармония* – душевный покой, равновесие (56), спокойствие (53), покой (51), счастье (47), радость (43), природа (6), водопад, море, песок, солнце, цветы (1), медицина (5), медицинская клиника (4), больница, аптека (1), музыка (3), звуки, мелодия, симфония (1).

Ядро: душевный покой, равновесие (56), спокойствие (53), покой (51).

Ближняя периферия: счастье (47), радость (43).

Дальняя периферия: природа (6), медицина (5), медицинская клиника (4), музыка (3), больница, аптека (1), звуки, мелодия, симфония (1).

Ассоциации	**Ассоциативный вектор:**
душевный покой, равновесие, спокойствие, покой	***душевное состояние***
счастье, радость	***чувства***
медицина, медицинская клиника, больница	***медицина***
природа, море, водопад, песок, солнце	***природа***
звуки, симфония, мелодия	***музыка***

Слово-стимул *Гармония* обладает разнообразным ассоциативным потенциалом, наделенным в языковом сознании респондентов положительными коннотациями: физическое и душевное равновесие, покой. Выявленные ассоциативные векторы косвенно указывают на то, что данное слово может быть использовано в качестве названия медицинского учреждения, салона музыкальных инструментов.

Слово-стимул *Парацельс* – медицина (54), доктор, врач, медик (52), больница (39), болезнь (36), давление (25), лекарство, лечение, таблетка (10), зубная паста, халат, паразит, пульс (2).

Ядро: медицина (54), доктор, врач, медик (52).

Ближняя периферия: больница (39), болезнь (36), давление (25), лекарство, таблетка, лечение (10).

Дальняя периферия: зубная паста, халат, паразит, пульс (2).

Ассоциации	**Ассоциативный вектор**
медицина	***медицина***
врач, медик, доктор	***профессиональная принадлежность***
болезнь, давление	***физическое состояние, недуг***
лекарство, таблетка	***препараты для лечения***

Данный эргоним традиционно связан с медициной, поэтому интенции номинатора очевидны, они считываются с учетом стереотипных реакций, которые соотносят данное слово-стимул с определенным видом городского объекта.

Наиболее предсказуемыми, о чем свидетельствуют результаты эксперимента, оказались эргонимы, непосредственно связанные с медицинской сферой.

Медистим. При создании эргонима использовался словообразовательный способ – универбация усеченных производящих основ (мед- + стим-), по крайней мере, так воспринимали данное слово респонденты (*медицина*, *медицинский стимул*). Почти все участники САЭ ориентировались на прозрачную внутреннюю форму слова, и ассоциативный вектор *медицина* в их реакциях был доминирующим – (91%): *медицинское учреждение, медицинский центр, медицинская терминология, медицина.*

Метод направленного ассоциативного эксперимента позволял выявить в языковом сознании респондентов глубинные слои ассоциаций за счет ограничений, связанных с указанием в слове-стимуле на вид номинируемого им городского объекта. Цель данного эксперимента – выявить ассоциативный потенциал эргонимов и проследить, насколько ассоциативные реакции респондентов соответствуют ожиданиям номинаторов.

В качестве **гипотезы** было выдвинуто предположение о том, что эргонимы как класс искусственных онимов обладают набором предсказуемых ассоциаций, позволяющих спрогнозировать

возможность их соотнесения с определенным городским объектом. В эксперименте приняли участие 30 человек в возрасте от 22 до 40 лет, образование высшее, филологи. В качестве слов-стимулов были выбраны 6 эргонимов, номинирующих детские магазины г. Екатеринбурга: *Валерия, Маруся, Василек, Конфетти, Зайчонок, Мечта.*

Респондентам предлагалось назвать городские объекты с помощью указанных слов.

Валерия. Ни один участник эксперимента не выбрал данное слово в качестве названия магазина детских товаров. В ходе эксперимента респондентами были даны следующие реакции: 35% респондентов выбрали данное слово в качестве названия магазина женской одежды, 25% испытуемых предложили данным словом назвать салон красоты, 20% соотнесли его с названием парикмахерской, 10 % – с магазином женской белья и 5% – с цветочным, продуктовым магазином, свадебным салоном, салоном красоты. Такой разброс в ответах респондентов, вероятно, обусловлен тем, что в качестве слова-стимула было выбрано женское имя, ассоциативной связью с которым во многом обусловлены данные реакции.

Несовпадение ассоциативных векторов респондентов и номинаторов обусловлено тем, что данный эргоним относится к классу немотивированных искусственных онимов, обладающих в языковом сознании современных носителей языка разнообразным ассоциативным потенциалом, позволяющим использовать его в качестве названия различных видов городских объектов.

*Маруся***.** 65% респондентов выбрали данное слово в качестве названия магазина товаров для детей. 27% испытуемых, предположили, что это название продуктового магазина. У 7% респондентов данное слово ассоциируется с названием различных городских объектов: парикмахерской, кондитерской, рестораном русской кухни. Ассоциативная связь с магазином детских товаров, вероятно, обусловлена неофициальной, домашней формой имени собственного.

Василек. У 65% респондентов данное слово ассоциируется с названием цветочного магазина, что во многом обусловлено прозрачной внутренней формой онима. 25% испытуемых пред-

положили, что это детский сад. 10% ответили, что это магазин детской одежды, 5% – детское кафе. Реакции респондентов, указывающие на связь с объектами для детей, достаточно репрезентативны и составляют в целом 40% от общего количества. Данное слово относится к классу фитонимов, который традиционно используются в качестве названий различных видов детских учреждений: детских садов, магазинов, кафе. Этим, очевидно, объясняется его устойчивая ассоциативная связь в языковом сознании респондентов с детьми.

Конфетти. 67% испытуемых ассоциируют это слово с названием фирмы, агентства, занимающихся организацией детских праздников. 33% голосов разделили в равных долях реакции: магазин подарков, магазин фейерверков, кондитерская. Причиной появления последней реакции является, вероятно, омофоническое сближение слова конфетти со словом «конфеты». Устойчивая ассоциативная связь с наименованием городских объектов, занимающихся проведением детских мероприятий, обусловлена тем, что данное слово является названием одного из атрибутов детского праздника.

Зайчонок. 43% испытуемых назвали этим словом магазин детских товаров. 35% респондентов предположили, что это магазин детской одежды. 22 % – респондентов отдали предпочтение названию детского сада. Реакции респондентов, указывающие на связь онима с детскими учреждениями, составляют в целом 100%. Направленность реакций респондентов на номинацию детских объектов обусловлена прозрачной внутренней формой эргонима, в основу которой положена зооморфная метафора *зайчонок, котенок* и т. п. Данный вид метафоры часто используется в качестве ласкового обращения к ребенку в русском языке, а также традиционно используется для наименования детских дошкольных учреждений.

Мечта. В ассоциативном поле слова-стимула *мечта* отражены следующие реакции: салон красоты – 50%, продуктовый магазин – 10%, турфирма – 10%, парк развлечений – 10%, магазин одежды, кинотеатр – по 5%. Реакций, отражающих связь номинируемого объекта с магазином детских товаров, в ответах респондентов нет. Слово-стимул *мечта* обозначает отвлеченное

понятие, которое наделяется в языковом сознании носителей языка положительными оценочными коннотациями, что позволяет использовать его в качестве названия различных видов городских объектов.

Результаты направленного ассоциативного эксперимента подтвердили выдвинутую гипотезу о прогнозируемости эргонимических номинаций детских магазинов г. Екатеринбурга: большинство респондентов соотнесли предложенные им слова-стимулы с объектами, где продаются товары для детей, прежде всего, с детскими магазинами, предсказуемость данных реакций составляет в среднем 67%. Степень предсказуемости ассоциативной связи в языковом сознании респондентов с предложенными им в качестве слов-стимулов наименованиями различных детских магазинов зависит от прозрачности внутренней формы эргонимов. Так, большинство испытуемых соотнесли слова-стимулы *Маруся, Василек, Конфетти, Зайчонок* с названием детских магазинов, поскольку мотивировочный признак (ассоциативная связь с детьми), содержащийся во внутренней форме данных эргонимов, без труда считывается ими и имеет устойчивый прогнозируемый характер.

Экспериментальные данные позволили установить, что интенции номинаторов, которыми они руководствуются при выборе наименования детского магазина, и респондентов могут не совпадать (см. реакции на слова-стимулы *Валерия, Мечта).* Несовпадение реакций в ответах респондентов, вероятно, обусловлено тем, что затемненная внутренняя форма данных слов, значительно расширяет границы их ассоциативных связей, поэтому в языковом сознании испытуемых данные слова-стимулы «обрастают» разнообразными ассоциациями, позволяющими использовать их в качестве названий различных городских объектов.

Таким образом, использование методики свободного и направленного ассоциативных экспериментов при изучении ономастикона современного города весьма эффективно, поскольку позволяет не только выявить степень считываемости вербального кода эргонима городскими жителями, непосредственными потребителями предлагаемых им тем или иным ви-

дом городского объекта услуг, но и определить характер прагматической направленности эргонима.

ЛИТЕРАТУРА

Абрамова Н. С., Зуева Т. А. Ассоциативный эксперимент как способ выявления вербального кода эргонима // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. 2014. №12.

Голомидова М. В. Искусственная номинация в русской ономастике. – Екатеринбург, 1998.

Голомидова М. В. Имятворчество в эргонимии: традиции vs актуальные тренды // Лингвистика креатива-2: коллективная монография /Под общей ред. проф. Т. А. Гридиной. – Екатеринбург, 2012.

Городской информационный справочник «2ГИС – Екатеринбург». Режим доступа: http://ekaterinburg.2gis.ru

Гридина Т. А. Ассоциативный потенциал слова и его реализации в речи: явление языковой игры. Дисс. на соиск. уч. степ. докт. филол. наук. – М., 1996.

Китайгородская М. В., Розанова Н. Н. Языковое существование современного горожанина: на материале языка Москвы. – М., 2010.

Носенко Н. В. Эргонимы-контаминанты: структура, семантика и особенности функционирования // Сибирский филологический журнал. – 2007. – № 2.

Трапезникова А. А. Ономастическое сознание горожанина: на материале эргонимии Красноярска: автореф. дис. канд. филол. наук. – Красноярск, 2010.

Трапезникова А. А. Эргонимическая номинация в аспекте эффективности (по данным ассоциативного эксперимента) // Российский лингвистический ежегодник.– Красноярск, 2007. – Вып. 2(9).

Шимкевич Н. В. Некоторые ономастические модели в русской коммерческой эргонимии //Словесность и современность: материалы науч. конф. Ч. 2. – Пермь, 2000.

Шмелева Т. В. Городская среда как пространство языковых экспериментов // Континуальность и дискретность в языке и речи: материалы Междунар. науч. конф. – Краснодар, 2007.

©Зуева Т.А., 2017

УДК 81'23:821.161.1-3(Грин А. С.)
ББК Ш100.6+Ш33(2Рос=Рус)6-8,44

А. О. КЛЮЧЕРОВА
(Московский педагогический государственный университет, г. Москва)

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ МЕТАФОР А. С. ГРИНА

Аннотация. В данной статье метафоры А. С. Грина анализируются с точки зрения психолингвистики. Подробно рассматриваются различные типы синестетических метафор в произведениях этого автора. При этом особое внимание уделяется влиянию метафор А. С. Грина на развитие читательской эмпатии, а также их способности обеспечивать целостное восприятие художественного текста, в котором названные изобразительно-выразительные средства выполняют различные функции: смыслообразующую, текстообразующую, композиционную и др. Кроме того, метафора исследуется и как средство создания психологического портрета персонажа, характеристики его душевного состояния, и как «ключ к внутреннему миру героя». Также в работе подчёркивается значимость анализа метафор А. С. Грина, позволяющих судить об особенностях мышления и некоторых личностных установках автора, с позиций психологии творчества.

Ключевые слова: метафора, психолингвистический аспект, метафорическая конструкция, синестезия, эмпатия, синестетическая метафора, мышление, чувства, текстообразующая функция, смыслообразование, русская литература.

Очевидно, что построение любой метафорической конструкции осуществляется посредством мыслительных операций: мы подбираем нужные слова и «облекаем» в них метафоры. Дж. Лакофф и М. Джонсон в книге «Метафоры, которыми мы живём», пишут о том, как метафора структурирует мышление, и о зависимости картины мира и поступков человека от метафор, которыми он мыслит. Значит, мышление и метафоры, возникшие в результате этого процесса и постоянно присутствующие в человеческом сознании, влияют друг на друга. Тем не менее, в основе метафоры всегда лежит образ, создание которого немыс-

лимо без участия чувств, как высших, так и низших. И именно им обязана своим зарождением любая метафора. Суть метафоры, по словам основателей когнитивной теории метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона, – это «понимание и переживание сущности одного вида в терминах сущности другого вида» [Лакофф, Джонсон 2004: 27]. И слово «переживание» в данном определении не менее важно, чем «понимание».

Когда мы не создаём, а только воспринимаем чью-то метафору, включаются те же механизмы, что задействованы и при её порождении, только в другом порядке: при помощи мыслительных операций мы распознаём метафору, но вполне понимаем, только когда переводим её на чувственный план. Следовательно, мы можем говорить о тесной взаимосвязи и взаимовлиянии мыслей и чувств при создании и распознавании метафоры.

Идея этой взаимосвязи присутствует и в объёмной метафорической конструкции из «Бегущей по волнам» А.С. Грина: *А над гаванью – в стране стран, в пустынях и лесах сердца, в небесах мыслей – сверкает Несбывшееся – таинственный и чудный олень вечной охоты* [Грин 1994 т. 4: 13]. Остановимся на этом отрывке.

Несмотря на то, что в начале предложения дано, казалось бы, вполне определённое указание на «местоположение» *Несбывшегося* в реальном мире (*над гаванью)*, из далее следующего контекста, благодаря цепочке последовательно нанизанных друг на друга метафор, читатель понимает, что речь в данном тексте идёт вовсе не о реальном, а о внутреннем мире героя. Именно в нём и существует *Несбывшееся*. Посредством метафоры *страна стран* внутренний мир осмысляется как самая главная, самая важная для человека страна. В этой стране гармонично соединены ментальное и чувственное, на что указывают метафоры *в пустынях и лесах сердца, в небесах мыслей*. Кроме того, в этих двух метафорах содержится и пространственное противопоставление *верх* (небеса) – *низ* (пустыни и леса). Вероятно, оно выражает авторскую мысль о том, что если мысли человека могут «витать в облаках», то чувства, метафорой которых является слово «сердце», как бы возвышенны они ни были, не способны полностью «оторваться» от земного, так как в их основе всегда

лежит реакция человека на события, происходящие в реальном мире.

Именно потому, что порождение и восприятие метафоры связаны с работой органов чувств, реагирующих на сигналы внешнего мира, её рассматривают как психофизическое явление.

В современной науке существует такое понятие, как **«синестетическая метафора»**. В психологии синестезия – это одновременное восприятие или способность человека при раздражении одного из органов чувств испытывать ощущения, свойственные другому [Experimental Psychic. Синестезия: Электронный ресурс]. Различают слуховую, зрительную, вкусовую синестезию и прочие её типы, в том числе комбинированный. По мнению В. П. Белянина, синестезия есть «универсальная форма доязыковой категоризации, обеспечивающая обобщения на уровне организма» [Белянин 2000: 84]. С лингвистической точки зрения синестезия – это «употребление слова, значение которого связано с одним органом чувств, в значении, относящемся к другому органу чувств» [Григорьева 2004: 23–24]. Основанные на синтезе ощущений, синестетические метафоры отражают комплексный характер восприятия окружающего мира в его единстве и гармонии. Они присутствуют и в нашей повседневной речи: *кричащие тона, мягкий свет.* Но наиболее ярко синестезия проявляется в индивидуально-авторских метафорических конструкциях. В произведениях А. С. Грина синестетические метафоры – одни из наиболее употребительных, излюбленных писателем. Например, в нижеприведённом отрывке из романа «Блистающий мир» они употребляются трижды:

*Уже по внешности обычно-спокойная, она рассматривала его лицо; остановилась на беспечной линии рта, решительном выражении подбородка, темных усах**, массивном лбе, полном высокой тяжести**, и заглянула в глаза, где, темнея и плавясь, стояло недоступное пониманию. Тогда, во время не большее, чем разрыв волоска, все веяния и эхо сказок, которым всегда отдаём мы некую часть нашего существа, – вдруг, с убедительностью близкого крика глянули ей в лицо из страны райских*

цветов, разукрашенной ангелами и феями, – ***хором глаз****, прекрасных и нежных* [Грин 1993 т. 2: 42].

Так как в лексическом значении прилагательного *массивный* содержится компонент «тяжесть», данное определение к существительному «лоб» является метафорическим эпитетом. Дальнейшее развёртывание метафоры (*полном высокой тяжести*) только подтверждает эту мысль. *Высокая тяжесть* – это думы главного героя, Друда, которые возвышенны, но тяжелы, потому что думы эти – о судьбах мира. Таким образом, перед нами состоящая из двух метафорических конструкций развёрнутая синестетическая метафора: воспринимаемое органами зрения передаётся как тактильное ощущение (тяжесть). Следовательно, налицо проявление осязательной синестезии.

В метафоре *хор глаз* отразилась слуховая синестезия (зрительное ощущение описывается как слуховое, благодаря лексеме *хор*). Между тем все рассмотренные нами метафоры используются автором с целью создать портрет Друда (в том числе и даже в большей степени – психологический) и в то же время – передать то впечатление, какое произвёл Друд на Руну – героиню романа.

Вот ещё примеры использования А. С. Грином синестетических метафор:

Странный, резкий и ***яркий, как блеск молнии, аромат коснулся моего сердца…*** (зрительная синестезия – *А.К.*) [Грин 1994 т. 4: 571]; *Дей,* ***мягко улыбаясь*** (осязательная синестезия – *А.К.), продолжал* ***ровным****, весёлым* ***голосом****…* (зрительная и осязательная синестезия одновременно – *А.К.*) [Грин 1994 т. 4: 504]; *Дом стоял в нижнем конце улицы, близ гавани, за доком, – место корабельного хлама и тишины, нарушаемой, не слишком назойливо,* ***смягченным****, по расстоянию,* ***зыком*** *портового дня* (осязательная синестезия – *А.К.*); *То был грузный человек с лицом кавалериста и* ***тихими****, вытолкнутыми на собеседника голубыми* ***глазами*** (слуховая синестезия – *А.К.*) [Грин 1994 т. 4: 6]; *Он засмеялся, но* ***смех был*** *нестерпимо* ***пронзителен*** (осязательная синестезия – *А.К.*) *и фальшив, и все содрогнулись, увидев глаза хозяина; Раздался* ***сухой треск*** (осязательная синестезия –

А.К.), и чёрный кружок рассыпался на мелкие куски [Грин 1994 т. 4: 509].

Как видно из приведённых примеров, при построении метафор А. С. Грин обращается к различным видам синестезии – слуховой, зрительной, осязательной, но последний её тип наиболее распространён в творчестве этого автора. Именно благодаря осязательной синестезии читатель может глубже прочувствовать метафору: образы, лежащие в её основе, словно касаются его, «проходят» через него.

Таким образом, метафора способствует развитию **читательской эмпатии** (эмпатия – «осознанное понимание внутреннего мира или эмоционального состояния другого человека» [Глоссарий. Психологический словарь: Электронный ресурс]. Так, по мнению А. К. Михальской, метафора – «основное средство изображения душевной, духовной, эмоциональной жизни человека, «ненаблюдаемых миров» его внутренних переживаний» [Михальская 2007: 245]. Можно сказать, что метафора – «ключ» к внутреннему миру персонажа. Например, в рассказе «Новогодний праздник отца и маленькой дочери» А. С. Грин при помощи выделенных метафор показывает, что значила для учёного Эгмонда Дрэпа его научная работа, которой он посвятил пятнадцать лет жизни: *Для него была подобна она* ***радуге, скрытой пока туманом напряженного творчества****, или же видел он её в образе* ***золотой цепи, связывающей берега бездны****; ещё представлял он её громом и* ***вихрем, сеющим истину. Он и она были одно*** [Грин 1994 т. 4: 565].

И, когда дочь учёного по неосторожности сжигает плоды его многолетнего труда, автор описывает душевное состояние героя посредством развёрнутой метафоры: *Мрак хватил его по лицу и вырвал сердце* [Грин 1994 т. 4: 567].

Частое употребление метафор в прозе А. С. Грина, вероятно, связано со способностью метафоры фиксировать в художественном тексте **доминантную эстетическую эмоцию**. Так, разочарование в муже и обида, вызванная его изменой, в рассказе «Ксения Турпанова» находят выражение в развёрнутом метафорическом описании глаз главной героини: *Но говоря это, он чувствовал, что обращается к чужой, случайно зашедшей сюда*

женщине, пристальные, ***отталкивающие его глаза жены*** (осязательная синестетическая метафора – *А.К.*) ***были теми новыми глазами человека, которыми он смотрит раз в жизни и, осмыслив её по-новому, умирает верно, просто и стремительно для всех, кроме себя*** [Грин 1994 т. 4: 412].

Кроме того, данная метафорическая конструкция не только передаёт целостное восприятие мира (как это делает синестетическая метафора), но и способствует целостному восприятию текста. Ведь, слушая или читая текст, мы постигаем его смысл, не вычленяя значения отдельных языковых единиц, но воспринимая текст полностью, как сложное единство. Метафора, сочетающая и преобразующая смыслы сразу нескольких слов, участвует в процессе **смыслообразования**.

Приведённая объёмная метафора одновременно организует текст внутренне – на смысловом уровне и внешне – на уровне грамматики. Следовательно, метафора в прозе А. С. Грина выполняет и **текстообразующую функцию**. Безусловно, гриновской метафоре присущи все особенности, о которых пишет В. К. Харченко: «эффект текстообразования – это следствие таких особенностей метафорической информации, как панорамность образа, большая доля бессознательного в его структуре, плюрализм образных отражений» [Харченко 1992: 23–25].

Также метафора, опять же благодаря «зашифрованной» в ней доминантной эстетической эмоции, способна проникать на самый главный уровень художественного текста – **идейно-тематический**. Так, в романе А. С. Грина «Дорога никуда» метафора заключает в себе основную мысль всего романа: *Что, милая,* ***беззащитно сердце человеческое****?! А* ***защищённое – оно лишено света, и мало в нем горячих углей, не хватит даже, чтобы согреть руки*** [Грин 1994 т. 5: 241].

В рассказе «Таинственная пластинка» ключевая метафора *цвет души* находится в сильной позиции – в конце произведения: *Но что бы это ни было – обман чувств или явление неоткрытого закона, я сохраню на память эту частицу; её цвет всегда будет напоминать* ***о цвете души*** *нашего милого хозяина, которого теперь так заботливо уводит полиция!* [Грин 1994 т. 4: 509]. Если учесть, что упомянутая в отрывке «частица» – ку-

сочек разбившейся *чёрной* пластинки, то смысл выделенной метафоры станет понятен. По сюжету, именно эта пластинка помогает разоблачить убийцу. Нельзя не отметить также, что данное словосочетание благодаря своей перекличке со стёршейся языковой метафорой *чёрный замысел*, употреблённой в начале рассказа, является средством создания кольцевой композиции: *В тот вечер ничто в наружности Беневера не указывало на его* ***чёрный замысел*** [Грин 1994 т. 4: 505].

Следует отметить и оценочную функцию этих взаимодействующих метафор, ведь под словом *чёрный* подразумеваются низшие человеческие чувства – зависть, ненависть, злоба и т.д.

Безусловно, индивидуально-авторские метафоры представляют интерес и с точки зрения ***психологии творчества***, ведь они помогают нам лучше понять и душевный мир их создателя. Так, являющийся метафорой афоризм А. С. Грина «*жизнь – это черновик выдумки»* [LiveLib: Электронный ресурс], на наш взгляд, даёт представление о том, как в сознании писателя соотносились действительность и его собственная реальность, и объясняет, почему в творчестве этого автора внутренняя жизнь героя – всегда на первом плане. Подчёркивая её значимость, А. С. Грин, подобно романтикам XIX столетия, уделявшим в своих произведениях особое внимание снам (сон в романтизме – символ истины [Грязнова 1996: 60]), также обращается к изображению изменённых состояний сознания – видений, бреда, помешательства и т.д., которые в романе «Блистающий мир» резонёр Грантом именует «подлинными реальностями».

Таким образом, метафоры А. С. Грина (особенно синестетические, преимущественно осязательного типа) способствуют развитию читательской эмпатии; выполняя в произведении множество функций, помогают воспринимать текст как сложное единство, а также дают представление о некоторых психологических особенностях и взглядах их создателя.

ЛИТЕРАТУРА

Белянин В. П. Введение в психолингвистику. – М., 2000.

Григорьева О. Н. Цвет и запах власти. Лексика чувственного восприятия в публицистическом и художественном текстах. – М., 2004.

Грин А. С. Собр. соч.: В 6 т. – Екатеринбург, 1993–1994.

Грязнова А. Т. Русская романтическая сказка («Городок в табакерке» В. Ф. Одоевского) // Русский язык в школе. 1996. № 6.

Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живём. – М., 2004.

Михальская А. К. Русский язык: Риторика. 10–11 классы. – М., 2007.

Харченко В. К. Функции метафоры. – Воронеж, 1992.

Experimental Psychic. Синестезия [Электронный ресурс]. – https://experimental-psychic.ru/sinestezia/

Глоссарий. Психологический словарь [Электронный ресурс]. – http://www.psychologies.ru/glossary/27/empatiya/

LiveLib [Электронный ресурс]. – https://www.livelib.ru/quote/570290-aleksandr-grin-aleksej-varlamov

©Ключерова А.О., 2017

УДК 811.161.1'42:398.5
ББК Ш141.12-51+Ш23−46

Н. И. КОНОВАЛОВА
(Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург)

ВЕРБАЛЬНАЯ ВИЗУАЛИЗАЦИЯ В ТЕКСТАХ ТРАДИЦИОННОЙ НАРОДНОЙ СМЕХОВОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. В статье анализируются истоки игровых стратегий, активно используемых в современном социокультурном контексте. Традиции народной смеховой культуры, «эксплуатирующей» различные типы и формы смеховой риторики, рассматриваются применительно к одному из наиболее популярных жанров городского фольклора – раешнику. Особое внимание уделяется техникам вербальной визуализации, используемым в русском раешном тексте XIX века в соответствии с основными особенностями рассматриваемого феномена. Под вербальной визуализацией понимается перекодирование визуального ряда в вербальный средствами лексики и описательно-изобразительного синтаксиса. Рассматриваются наиболее продуктивные для текста раешника техники вербальной визуализации, к которым относится, в частности, использование традиционных средств художественной выразительности (сравнения, оксюморон, метафора, сплошные симпатические эпитеты и др.), изобразительный потенциал грамматики, различные приемы языковой игры.

Ключевые слова: смеховой текст, вербальная визуализация, городской фольклор, смеховая культура, раешник.

В современной языковой ситуации активно проявляются традиции народной смеховой культуры, ср., в частности игровые практики современных телешоу [Гридина, Нифонтова 2016] и трансформацию игровых жанров радиопередач и газетных публикаций с акцентированием сниженной ерствующей тональности речи (см., например: [Гридина 2014, Гридина Коновалова 2013, Бубнова 2015]. Думается, что игровые стратегии карнавализации, осмеяния, эпатирования публики, использование намеренно сниженного речевого регистра восходят, в частности, к традициям площадных театрализованных представлений, куль-

туре раешника. Среди зрелищных форм русского городского фольклора особое место занимал «раёк», «раешник», известный также под названиями «потешная панорама» и «косморама», в XVIII–XIX вв. он был наиболее востребованным и любимым представителями разных сословий.

В комментариях к русским народным картинкам он описан так: «небольшой, аршинный во все стороны, ящик, с двумя увеличительными стеклами впереди. Внутри него перематывается с одного катка на другой длинная полоса с доморощенными изображениями разных городов, великих людей и событий. Зрители, «по копейке с рыла», глядят в стекла, – раешник передвигает картинки и рассказывает присказки к каждому новому нумеру» [Ровинский 1881. Т.5: 231].

Русская народная картинка чаще всего соединяла в себе изображение и комментарий к нему, который мог быть источником «рацеи»[20] раёшника. Как правило, сам текст, представленный вместе с изображением, не читался зрителем райка, т. к. роль комментатора и интерпретатора картинки брал на себя панорамщик. В комментариях сюжет картинки модифицировался или давалась неверная (часто заведомо ложная) его интерпретация, противоречившая лубочному тексту или вообще не соотносимая с изображением, но эти «промахи» не были замечены зрителем или, напротив, вызывали смех. Второстепенная роль изображения в райке была обусловлена, прежде всего, плохим, грубым выполнением показываемых литографий и использованием простых стекол, вместо увеличительных (как делалось в Европе), в конструкции самой панорамы (изображенное на картинке часто было сложно разобрать, не говоря уже о комментарии к изображению) [Конечный 2003].

Одна из наиболее важных функций раешного текста – именно показать событие. Панорамщика в первую очередь интересовала зрелищная сторона события, вписанного в потешный дискурс русского быта: один или несколько человек смотрят в гла-

[20]Рацея – заранее заученный или спонтанно порождаемый панорамщиком текст комментария к демонстрируемому на картинке (лубке) событию.

зок в большом деревянном ящике, внутри которого находится сюжетная картинка, остальные зеваки ждут своей очереди, и нужно завладеть их вниманием, чтобы они не разошлись и точно захотели бы посмотреть то, о чем говорит панорамщик. Это обстоятельство обусловливает важность техник вербальной визуализации, используемых раешником. Феномен раешного текста заключается, в частности, в том, что практически все используемые в нем вербальные и невербальные средства выступают как составляющие изобразительного кода трансляции информации [Гридина, Коновалова 2016].

Рассмотрим наиболее яркие сценарии визуализации в дискурсе раешника. Под вербальной визуализацией мы понимаем перекодирование визуального ряда (лубочной картинки) в вербальный средствами лексики и описательно-изобразительного синтаксиса (см. в этой связи постулаты ассоциативной теории лингвистической креативности в: [Gridina, Ustinova 2016: 93-96]). Можно выделить несколько наиболее продуктивных для текста раешника техник вербальной визуализации:

1. Описание картинки с использованием предикатов визуальной модальности восприятия информации. Предикаты в психологическом смысле – это слова разных частей речи, используемые для характеристики предмета сообщения на основе разных сенсорных модальностей восприятия. К визуальным предикатам относится лексика непосредственно зрительного восприятия (*смотреть, глядеть, видеть, картина* и т.п.), а также описание внешних характеристик, колоративы, обозначения формы, размера, расстояний, расположения объектов в пространстве и т.п., например:

Вот ***смотри гляди, большой*** *город Париж, побываешь – угоришь, где все по моде, были бы денежки в комоде (1858)*

Вон ***смотри****, барышни катаются на шлюпках в* ***широких юбках****, в* ***шляпках модных****, никуда не годных. А вон немного* ***поближе большой мост*** *в Париже, вон как по нем* ***франтики с бородками*** *гуляют, барышням* ***улыбкою головой кивают****, а у прохожих* ***зевак*** *из карманов платочки летают (1858).*

*А вот **сильный зверь слон** земли персидской привезен в Москву. Страшен был слона мне **вид**, хоть **коврами** он **покрыт** (1796).*

*А вот, извольте **видеть**, господа, андеманир штук хороший **вид**, город Кострома **горит, у ворот** мужик стоит» (середина XIX в.).*

Соединение в раешном дискурсе панорамных исторических событий и бытовых сцен из жизни городских обывателей делает его понятным и «зримым». Раёк моделирует особый, синкретичный «образ мира …, где за каждым словом и каждой вещью стоят смыслы, обусловленные личной историей становления человека, где история поколения, культура и отдельные события его собственной жизни неразделимы» [Бубнова 2012: 57]. В соответствии с неписаными «правилами» потешного дискурса картинка не должна быть статичной, она должна восприниматься как часть события «здесь и сейчас», в которое вовлечен каждый.

Динамику изображаемого на картинке в речи панорамщика призваны передавать предикаты кинестетической модальности, к которым относятся, кроме обозначений собственно движения, также экспрессивы и эмотивы. Из всех возможных кинестетических предикатов в раешном тексте в большей степени эксплуатируются предикаты движения и эмоции. Ср.: *А это, извольте смотреть-рассматривать, глядеть и разглядывать, московский пожар, как пожарная команда **скачет**, по карманам пироги **прячет**, а Яшка-кривой **сидит** на бочке за трубой да **плачет** (середина XIX в.)* – текст, насыщенный не только визуальными предикатами, но и описанием происходящего действия.

*А вот извольте видеть, как армейский капральной с ярославской бабой **чижика** под старую балалайку **отхватывают**, ногами такие **антраша отрабатывают**, вот **еще**. Ну да **хорошего понемножку** (1858)* – динамическую картинку оживляют эмотив и экспрессивы.

И даже аудиальные предикаты, отмечаемые в раешных текстах, в значительной мере призваны «оживить» картинку, особенно если передаются диалоги изображенных на картинке персонажей: *Перед вами город Краков. Продают торговки ра-*

ков. Сидят торговки все красные и ***кричат****: раки прекрасные» Что ни рак – стоит четвертак, а мы за десяток дивный берем только три гривны, да каждому для придачи дает гривну сдачи. Торговля!*

Вот как слон с медведем начал биться – коза бросилась топиться. Я вижу, что нам не место: ***пойдем домой, невеста****. Она захлопотала:* ***посидим покуда****. А нас и выгнали оттуда (1871).*

Лишь аудиальные предикаты в речи косморамщика, обращенной к зрителям («за сюжетом» или не имеющей отношения к сюжету), выполняют зазывную функцию: ***Покалякать*** *здесь со мной подходи, народ честной … а вы* ***прибаутки*** *да разные* ***шутки*** *с* ***вниманием слушайте****, яблоки кушайте.*

2. Дополнение описания рассуждениями из сферы собственного опыта (ср.: *и я там был*): *Там много было народу, смотрели на урода, – и я взял мысли такие, посмотрел, как и другие. Я смотрел не один, был с невестой, как господин. Мы смотрели больше на слона (1871).*

3. Использование традиционных средств художественной выразительности (сравнения, оксюморон, метафора, синтаксический параллелизм, сплошные симпатические эпитеты, игра синонимами и омонимами, рифмовки-отзвучия и т.п.): *А вот* ***коварный*** *англичан,* ***надулся ровно чан****, хоша* ***он нам и гадит****, зато и* ***наш брат русский его не гладит*** *(1855) // Дворец* ***Ватикан****, всем дворцам* ***великан****! А живет в нем римский* ***папа****, загребистая* ***лапа*** *// За медный* ***пятак*** *покажу все* ***этак*** *и* ***так****.*

4. Для активного живого представления ситуации в раешном тексте задействуется потенциал изобразительного синтаксиса. Эффект присутствия / непосредственного участия создается, в частности, определенно-личными и обобщенно-личными предложениями, однако самыми популярными для раешника являются указательные предложения: *Вот ученый медведь появляется // Вот барин с барыней стоят // А это чудище в кринолиновой юбище // А вот, извольте видеть, город Берлин! Живет в нем Бисмарк-господин* и др.

Тексты городского зрелищного фольклора насыщены многочисленными аллюзиями, которые могут рассматриваться как

своего рода отсылки к культурной памяти, выступающей в качестве прецедентного текста (см. о этом в: [Ружицкий 2014])[21].

В раешнике, как и в другого рода пародийных эпосах, популярны «различные жанры смеховой риторики: всевозможные «прения» карнавального типа, диспуты, диалоги, комические «хвалебные слова», или прославления [Бахтин 1965:17].

Спецификой раешника в жанровом плане является то, что «… потешные панорамы были, по сути дела, *обозрениями, устной газетой* (выделено нами – Н.К.), продолжая в несколько ином качестве просветительскую и развлекательную функцию картинок» [Некрылова 2004: 122]. Об этом свидетельствует, в частности, типовой набор сюжетов райка: *Бразильская обезьяна Юлия Пастрана*[22]*, славная дама, немец посадил в клетку и народу за деньги кажет, про чудо заморское историю расскажет (1858).*

А вот пожар Апраксина рынка! Пожарные скачут, в бочки полуштофы прячут – воды не хватает, так они водкой заливают // Был я в зверинце. Ну уж там удивленье, со зверями пред-

---

[21] См. замечание И. В. Ружицкого о том, что аллюзии становятся знаком прецедентности «… если они выполняют одну или несколько следующих функций: 1) являются способом аргументации в дискурсе; 2) будучи узнаваемыми, служат для установления контакта между участниками коммуникации, а также между автором текста и его читателем (зрителем), т. е. осуществляют функцию парольности, служат для снятия оппозиции *свой ≠ чужой*); 3) обладают экспрессивной насыщенностью; 4) выступают как усилительное средство в раскрытии художественного образа; 5) увеличивают эстетическое и / или этическое воздействие на читателя / слушателя» [Ружицкий 2014: 61]. Думается, что для райка характерны все эти функции (хотя и в разной степени).

[22] Хулия Пастрана – женщина-обезьяна, которую демонстрировали как диковинный экспонат, относилась к коренным жителям Мексики – индейцам. Она страдала гипертрихозом, то есть её лицо и тело, кроме ладоней и подошв, были полностью покрыты прямыми чёрными жёсткими плотными волосами. Её уши и нос были необычайно большими, а зубы – неровными, что делало её похожей на гориллу. Рост её был совсем небольшим – всего 138 сантиметров [wikipedia.org].

ставленье. Там медведь боролся с козой. Коза не выдавала, медведю в зубы поддавала. Вот на что поддалась она – в помочь привели слона.

При безусловном сходстве раешника с газетой, следует отметить, что газета в России была ориентирована на норму (грамматику социальной жизни), а не на происшествие – аномальное отклонение от идеального порядка [Лотман 1976: 358-369]. Типичный же раешник содержит «знаки обнажения правды дурачеством. Многочисленные языковые деформации находят соответствие в древнем балагурстве, элементе антиповедения, представляющего собой код бытия в перевернутом мире» [Зубова 2000: 13-14]. Ср., например, обыгрывание типового сюжета в раешнике: *Вот, извольте видеть, салтан машет платком, ему грозят штыком, завязалась кутерьма, огнем горят дома, гром пушек, кваканье лягушек, бабий храпеж, ничего не разберешь. Вот идет мужик с вилой, его зовут Данилой, а жену Ненилой, третью ночь к ней ходит Кузяка милой, тут муж опасается, виллой запасается, в овин забирается, а милый Кузьма малый не без ума, прямо тем временем в спальню пробирается (1858).*

Не случайно потешные панорамы были столь востребованы российским обществом. См., например, материалы региональной прессы конца XIX – начала XX в., отражающие наиболее значительные провинциальные сцены: *Трудно быть бытописателем современной провинциальной жизни. Что интересного? Одуряющее однообразие – и только. Всякий занят своими узкими, мелкими интересами – общие дела и интересы отсутствуют; мертвая жизнь, скучная, настоящее гнилое, без всякого движения болото. Зато и обрадуется же обыватель, если случится ему по какому-либо поводу соединиться вкупе. <…> Подобные спектакли для Камышлова редкость. Публика различных возрастов, состояний и положений непрерывно берет билеты; даже завзятые винтеры и преферансисты на время оставили квадратно-зеленое поле своей почтенной деятельности* («Камышловская обывательщина». Уральская жизнь. № 181. 09.07.1902).

Потенциал раешника для активного живого представления ситуации, эксплуатирующего типовые тактики, направленные

на включение слушателя в изображаемую ситуацию (апелляция к личному опыту участников события, поучения, сентенции в виде директивных высказываний, обращенных к адресатам и т.п.), в дальнейшем реализуется новыми газетными жанрами. Ср., например, постоянные рубрики ежедневных газет конца XIX – начала XX в. «Мимоходом», «Моментальные снимки», «Наброски» и т.п., уже сами названия которых свидетельствуют о тенденции к вербальной визуализации описываемых бытовых ситуаций в традициях русского раешника.

ЛИТЕРАТУРА

Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. – М., 1965.

Бубнова И. А. Индивидуальный «образ мира» как объект психолингвистического анализа // Язык, сознание, коммуникация. – М., 2012.

Бубнова И. А. Ситуации-события в массовом сознании // Язык в пространстве речевых культур: к 80-летию В. Е. Гольдина. – М. – Саратов, 2015.

Гридина Т. А. Приколы «Русского радио»: новые жанры медиадискурса в свете традиционной смеховой культуры // Политическая лингвистика. 2014. №2.

Гридина Т. А., Коновалова Н. И. Ассоциативные доминаты восприятия невербальных сигналов коммуникации (словообраз «ЖЕСТ» по данным РАС) // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. 2016. №4.

Гридина Т. А., Коновалова Н. И. «Куда идем? Большой вопрос»: прагматика креатива в современном медийном дискурсе // Уральский филологический вестник. Серия: Язык. Система. Личность: Лингвистика креатива. 2013. №3 (22).

Гридина Т. А., Нифонтова А. В. Игровые практики современных телешоу // Linguistica Juvenis. 2016. №18.

Зубова Л. В. Современная русская поэзия в контексте истории языка. – М., 2000.

Конечный А. М. Петербургский раёк. Раек в системе петербургской народной культуры. – СПб., 2003.

Лихачев Д. С. Смех как мировоззрение // Лихачев Д.С., Панченко А.М., Понырко Н.В. Смех в Древней Руси. – Л., 1984.

Лотман Ю. М. Художественная природа русских народных картинок // Народная гравюра и фольклор в России XVIII–XIX вв. (К 150-летию со дня рождения Д.А. Ровинского). – М., 1976.

*Некрылова А. Ф. Р*усские народные городские праздники, увеселения и зрелища. Конец XVIII – начало XX века. – СПб., 2004.

Ровинский Д. А. Русские народные картинки. – СПб., 1881. Кн. 1–5, т. 5.

Ружицкий И. В. Культурная память как прецедентный текст // Вестник центра международного образования Московского государственного университета. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2014. №3

Gridina T. A., Ustinova T. V. The poetic linguistic non-standardness and meaning construction: semantic aspects of the associative theory of linguistic creativity // Russian linguistic Bulletin. 2016. № 2 (6).

Список источников

Губерт К. Рассказы косморамщика или объяснения к 16 картинам, находящимся в космораме. – СПб., 1848.

Конечный А. М. Петербургский раёк. – СПб., 2003.

Уральская жизнь № 181. 09.07.1902.

©Коновалова Н.И., 2017

УДК 81'23:81'42
ББК Ш105.51+Ш100.6

М. В. СЛАУТИНА, В. И. СУСАРИНА
(Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, г. Екатеринбург)

ФЕНОМЕН КЛИПОВОГО СОЗНАНИЯ В НАУЧНОЙ И ЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ

Аннотация. Статья посвящена исследованию феномена клипового сознания. Рассмотрены основные научные подходы к изучению данного явления, выделены его характерные признаки. Отмечается, что лингвистический аспект исследования клипового сознания связан с проблемой восприятия и продуцирования линейного текста. Клиповое сознание, являющееся порождением массовой культуры, характерно для современного общества в целом, но основным его носителем является молодое поколение, воспитанное в условиях распространения интернет-коммуникации.

На основе проведенного психолингвистического эксперимента выявлено, что современные подростки осознают себя носителями данного типа сознания и отмечают такие признаки этого феномена, которые совпадают с характеристиками, выделяемыми в специальной литературе: образность, фрагментарность, шаблонность восприятия, небольшой объем запоминаемой информации и др. Исследование показало, что большинство молодых людей, являясь активными участниками интернет-коммуникации, осознают, тем не менее, опасность воздействия ее на интеллектуальные способности личности.

Ключевые слова: мышление, клиповое сознание, интернет-коммуникация, психолингвистика, психолингвистический эксперимент.

В настоящее время внимание представителей разных научных направлений (психологии, социологии, педагогики, психолингвистики и др.) сосредоточено на исследовании феномена *клипового сознания* (далее – КС), являющегося неотъемлемой частью современного общества, источником и одновременно составляющей *клиповой культуры*, которая характеризуется

следующим образом: «…на личностном уровне нас осаждают и ослепляют противоречивыми и не относящимися к нам фрагментами образного ряда, которые выбивают почву из-под ног наших старых идей, обстреливают нас разорванными, лишенными смысла «клипами», мгновенными кадрами» [Тоффлер 2002: 160].

В современной науке нет общепринятого определения термина *клиповое сознание*. Это связано в первую очередь с многоаспектностью самого явления, что обусловливает существование различных подходов к его исследованию. В философии, социологии, маркетинге и других социальных науках изучается влияние этого феномена на общество в целом, на сознание современного потребителя, он рассматривается как порождение «массовой культуры». При таком подходе КС интерпретируется как феномен информационного общества [Докука 2013], атрибут техногенного общества [Антипов 2015], важная черта современной социальной коммуникации [Азаренко 2014] и т.д. КС как психологический феномен связано с проблемой восприятия информации [см. об этом: Шакула 2015, Азаренок 2009 и др.]. Актуальным представляется также изучение влияния КС на современный образовательный процесс [Шалагина, Семеновских 2014, Гриценко 2012 и др.].

Проблема определения понятия КС связана также с неустойчивостью самого термина. В научных работах исследуемый феномен обозначается по-разному: клиповое мышление, клиповое сознание, клиповое восприятие мира, рамочное сознание, мозаичное сознание и т.д. Наиболее часто как синонимичные, взаимозаменяемые используются термины *клиповое сознание* и *клиповое мышление*. Однако между ними существуют значимые различия.

Мышление – процесс познавательной деятельности индивида, характеризующийся обобщенным и опосредствованным отражением действительности. Мышление присуще не только человеку, но и животным [Большая психологическая энциклопедия, электрон. ресурс]. Сознание – высший уровень психического отражения и саморегуляции, присущий только человеку как общественно-историческому существу [там же]. Как отмечает

М. Аркадьев, «рефлексивная и объективирующая деятельность сознания возможна только посредством языка/речи, поэтому сознание необходимо строго отличать от мышления» [Аркадьев, электрон. ресурс]. Таким образом, термины «клиповое сознание» и «клиповое мышление» не взаимозаменяемы. КС – клиповое восприятие действительности – порождает особый вид мышления и особый вид речи.

Лингвистический аспект изучения КС связан с проблемой восприятия и порождения текста. К. Г. Фрумкин рассматривает КС сквозь призму отношения к тексту: «У молодого поколения фундаментально изменяется культура восприятия: ему не нужен линейный текст <...> Современным молодым людям трудно работать со словесными текстами» [Фрумкин 2010, электрон. ресурс]. Основная проблема, по его мнению, — отсутствие контекста. «Контекст — обладающая смысловой завершенностью устная или письменная речь, позволяющая выяснить смысл и значение отдельных входящих в ее состав фрагментов» [там же]. Отсутствие у носителей КС навыка последовательного и целостного восприятия линейного текста приводит к фрагментарности, хаотичности усвоения информации и, как следствие, неспособности самостоятельно продуцировать логичное, законченное речевое произведение.

Обобщая многочисленные работы, посвященные исследованию феномена КС, сформулируем основные его признаки. КС характеризуется фрагментарностью, непоследовательностью, отсутствием связей между отдельными явлениями. Высокая скорость потока информации является причиной снижения способности к эмпатии носителей КС, способствует увеличению объема *кратковременной* памяти. Переключение внимания с одной темы на другую развивает многозадачность и быструю реакцию.

КС определяется как особенность современного общества в целом, однако, прежде всего, носителями данного типа восприятия мира являются подростки. Нами был проведен опрос среди учащихся 9-11-х классов и студентов младших курсов с целью выяснить, осознают ли себя подростки обладателями КС, замечают ли влияние интернет-коммуникации на способность вос-

принимать и понимать информацию (в том числе содержание художественного произведения). Опрос проводился в online-режиме. В нем приняли участие 100 человек в возрасте от 14 до 18 лет.

В результате проведенного исследования были получены следующие данные:

- 49% опрошенных проводят более четырех часов в день в «виртуальном мире»;
- 66% участников опроса читают одну книгу в месяц (200-400 стр.) или не читают вовсе;
- 31,5% респондентов не замечают негативного влияния интернет-общения на способности восприятия и запоминания и считают его адекватной заменой книге;
- 43% респондентов считают, что могут читать, практически не отрываясь от книги, более двух часов;
- 56% подростков предпочитают полный текст книги фильму, аудиокниге и краткому изложению содержания произведения;
- 64,9% опрошенных отметили, что чувствуют снижение внимания после посещения социальных сетей.

Таким образом, большинство участников опроса осознают себя носителями КС (*«Да, я "счастливый обладатель" такого типа мышления»*). Значительная часть участников анкетирования понимают ценность чтения, не противопоставляя его, однако, другим формам получения информации. Проведенное исследование показало, что большинство молодых людей, являясь активными участниками интернет-коммуникации, осознают, тем не менее, опасность воздействия ее на интеллектуальные способности личности.

Целью второго этапа исследования в той же возрастной группе было выяснение понимания содержания термина КС. Для этого участникам эксперимента предлагалось ответить на вопрос *Что такое клиповое сознание (клиповое мышление)?* В результате анализа собранного материала были выделены признаки КС, отмеченные большинством респондентов:

– образность. Например: *«…когда человек все свои мысли выражает у себя в голове в виде картинок», «взгляд на всю жизнь как на видеоряд, т. е. как клип», «когнитивный процесс, основанный на предельно образном восприятии мира»*;

– фрагментарность, отсутствие логики. Например: *«Скорее всего, оно проявляется в тот момент, когда хочешь что-то понять и в твоем сознании возникают похожие ситуации, где-то ты слышал это, в разных местах, а теперь собираешь все в одну кучу и находишь верное»*;

– небольшой объем запоминаемой информации. Например: *«В моем понимании клиповое мышление – это значит мыслить какими-то короткими воспоминаниями», «мышление клипами, небольшими отрывками действительности»*;

– стереотипность, шаблонность. Например: *«Клиповое мышление – это, по моему мнению, такая форма восприятия мира, как рассмотрение каких-либо возникших ситуаций поверхностно»*; *«восприятие мира, при котором угнетена способность сознания человека анализировать информацию "не по шаблонам"»*;

– высокий эмоциональный порог носителей КС. Например: *«Человек не воспринимает всерьёз что-либо. Он просто смотрит и листает дальше», «...причем ты [носитель КС] сильно не задумываешься о том, что видишь, даже если это, например, война».*

Как видно из приведенных примеров, в целом комплекс признаков КС совпадает с характеристиками, выделяемыми в специальной литературе. Подчеркивается, что это мышление образами. Обладатели КС хорошо запоминают визуализированную информацию, представленную в виде схем и таблиц, но на слух материал усваивают плохо. Из-за высокой скорости и большого объема усваиваемой информации подросткам трудно устанавливать причинно-следственные связи между явлениями. Так снижается коэффициент усвоения знаний и, как следствие, ухудшается успеваемость. Неспособность анализировать информацию свидетельствует о том, что волевое начало частично подавлено. А это делает носителя КС объектом манипуляции (это используют, например, создатели рекламы, внушая потре-

бителям определенные установки).

Таким образом, КС осознается в качестве актуальной проблемы как представителями различных научных направлений, так и самими обладателями данного типа сознания, что определяет перспективность исследования данного феномена.

ЛИТЕРАТУРА

Азаренко С. А. Топологии сообщества. – Казань, 2014.

Азаренок Н. В. Клиповое сознание и его влияние на психологию человека в современном мире // Психология человека в современном мире. Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна, 15–16 октября 2009 г. Т. 5. – М., 2009.

Антипов М. А. Клиповое мышление как атрибут техногенного общества // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015, № 6 (28).

Аркадьев М. А. Лингвистическая катастрофа. [Электронный ресурс] URL: https://snob.ru/profile/23839/blog/60241#comment 606867.

Большая психологическая энциклопедия. [Электронный ресурс] URL: http://psychology.academic.ru/1254.

Гриценко И. А. Клиповое мышление – новый этап развития человечества // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2012, № 4 (104).

Докука С. В. Клиповое мышление как феномен информационного общества // Общественные науки и современность. 2013, № 2013. № 2.

Семеновских Т. В. Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде. [Электронный ресурс] / Интернет-журнал «Науковедение», 2014, № 5 – 24. URL: http://naukovedenie.ru/PDF/105PVN514.pdf

Тоффлер Э. Шок будущего: пер. с англ. – М., 2002.

Фрумкин К. Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста [Электронный ресурс] // Топос: онтологические прогулки: литературно-философский интернет-журн. 2010. №9. URL: http://www.topos.ru/article/7371.

Шакула А. П. Трансформация восприятия информации: Библиотечный аспект // Библиотеки Мариуполя: оценивая прошлое,

видеть будущее: материалы 4-й городской научно-практ. конф., 29 октября 2015 г., г. Мариуполь. – Мариуполь, 2015.

Шалагина Е. В. К вопросу о новой когнитивной реальности [Электронный ресурс] // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2014. №2 URL:http: //journals.uspu.ru/ attachments/article/2_2014_%D1%81%D1%82.%2006.pdf

©Слаутина М.В., 2017
©Сусарина В.И., 2017

УДК 81’23:39
ББК Ш100.635

Е. Н. ФИЛИППОВ
(Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург)

«ХОРОШИЙ – ПЛОХОЙ» ДОМОВОЙ: ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ МЕТОДИКА АНАЛИЗА РЕГИОНАЛЬНОЙ ТРАДИЦИИ

Аннотация. Статья посвящена анализу восточнославянской традиции обряда перехода в новый дом. Рассмотрены региональные особенности функционирования данного обряда. Автором предложен вариант классификации обряда перехода в новый дом. Основанием для классификации послужил образ домового, от которого зависит структура обряда. Проведен комплексный этнолингвистический анализ образа домового (наименования, ипостась, происхождение, место обитания, действия мифологического персонажа, внешний вид, способы коммуникации и т.д.). Значимая, в рамках данного исследования, вариативность образа домового определяется различием иллокутивных целей конкретных локуций. Выделены две базовые традиции: северо-восточная и юго-западная. Представлена разработка психолингвистической методики анализа современного обрядового текста на основе метода измерения семантического дифференциала. Методика апробирована на школьниках города Екатеринбурга. Экспериментально подтверждена гипотеза об отнесенности исследуемой территории к северо-восточной традиции.

Ключевые слова: обряд, метод измерения семантического дифференциала, домовой, восточнославянская традиция, домовой, сакральность, этнокультурный стереотип, этнолингвистика.

Для древнего человека пространство неоднородно. «Есть сакральное и, тем самым, важное и значительное пространство; и есть другие пространства, которые не являются сакральными и поэтому не имеют определенной структуры, формы или значения» [Элиаде 2002: 23].

Дом, для древних славян, является центром освоенного пространства. Отсюда наибольшая сакрализованность дома, по

сравнению, с остальным пространством. Дом выступает микрокосмосом по отношению к макрокосмосу или своеобразным зеркалом, отражающим представления древних славян о происхождении и устройстве мира. Поэтому все обряды и ритуалы, связанные с созданием и освоением сакрального пространства, космогоничны по своей природе. А вся сакральная символика, функционирующая в данных обрядах и ритуалах, коррелирует со «вселенской» символикой и выражает «экзистенциальное чувство <…> бытия в организованном и осмысленном мире (организованном и осмысленном потому, что он был сотворен сверхъестественными существами)» [Элиаде 2002: 29].

Таким образом, мы можем говорить о космологизме символики обрядов и ритуалов, связанных с постройкой дома и переходом в новый дом. Но в современном обществе, ввиду процессов десемантизации, десакрализации [Коновалова 2007], частичной или полной утраты мифологических представлений о происхождении и устройстве мира, космологизм символики может проявляться в разной степени.

Дом – это «мир, который человек строит для себя, имитируя божественное творение, космогонию» [Элиаде 2002: 33]. Строительство дома и переход в новый дом являются своеобразным началом новой жизни [Афанасьев 1994, Байбурин 1983], которое, в свою очередь, воспроизводит свершившееся в мифическое (сакральное) время «первоначало».

Обряды, связанные с освоением пространства (строительством дома и переходом в новый дом), совершаются еще на этапе выбора места для постройки. В начале, выбор места осуществляется из практических соображений и из представлений о сакральном статусе пространства. Сакрально негарантированным пространством для постройки дома считается место, где раньше было кладбище, баня, дорога или перекресток, межа и т. д. Затем, происходит выбор места для строительства с помощью гаданий: катание хлеба на месте будущей постройки, оставление зерна или камней на ночь, оставление травы под горшком на ночь, гадания по поведению животных на предполагаемом месте постройки и т. д. Все это мыслится необходимым в силу то-

го, что выбранное место должно обеспечить благополучие будущим жильцам.

Обряд – один из метаязыков описания картины мира. Таким образом, проводя анализ обрядового текста, мы воссоздаем картину мира древних славян. Дом можно обозначить как один из центров формирования картины мира, наряду с человеком, его трудовой деятельностью и окружающей природой. Воссоздание картины мира должно идти от общего к частному, и поэтому, в первую очередь, значимым представляется анализ обрядов, связанных с одним из этих центров. По данной причине, в качестве предмета исследования был выбран обряд перехода в новый дом.

Семантика данного обряда связана не только с «материальным» обустройством пространства, но и с представлениями об идеальном образе семьи как ячейки общества.

Новый дом можно сравнить с пустой чашей, которая может быть заполнена как положительным, так и отрицательным, по отношению к человеку, содержанием. Незаселенный и необжитый дом наиболее подвержен воздействию нечистой силы, несмотря на то, что с момента выделения в пространстве места под застройку совершаются различные ритуалы по ее отведению. Поэтому переход в новый дом и первые дни жизни в нем являются самыми важными в процессе «обживания» дома и придания ему статуса сакрально гарантированного пространства [Коновалова 2007б].

При анализе обряда перехода в новый дом мы использовали метод моделирования обрядового текста, который позволяет создать некую модель или инвариант обряда. Это означает, что мы не рассматривали единичные варианты использования данного обряда в какой-то конкретной местности. Нас интересовал обряд перехода в новый дом в восточнославянской традиции.

Одной из особенностей обряда перехода в новый дом является вариативность. На наш взгляд, при рассмотрении данного обряда, восточнославянскую традицию можно разделить на северо-восточную и юго-западную традиции. Разграничение данных традиций по территориальному признаку нецелесообразно, так как на сравнительно небольшой территории могут встре-

чаться принципиально разные формы обряда. Это происходит ввиду диффузных явлений, связанных с историей заселения края и различными социальными процессами, протекавшими на конкретной территории. Подобные культурные диффузии сложно отследить по причине их динамического характера и по причине ограниченного доступа к результатам экспедиционных исследований, а порой и отсутствия необходимых исследований. Но все же, некая корреляция между территорией, на которой функционирует обряд, и структурой обряда наблюдается. Границу условно можно провести между западным и восточным Полесьем, но необходимо еще раз оговориться, что граница эта условная и весьма зыбкая. Территориальная вариативность обряда перехода в новый дом особенно заметна в приграничных ареалах функционирования.

На наш взгляд, дифференциальным признаком, позволяющим разграничить северо-восточную и юго-западную традиции в обряде перехода в новый дом, является представление о домовом. Набор релевантных признаков и функций у данного мифологического персонажа вариативен и диалектно опосредован. Образ домового в восточнославянской традиции обладает общностью «большинства локуций, которые в разных ареалах имеют различные иллокутивные цели» [Левкиевская 2000а: 119]. В зависимости от иллокутивной цели конкретных локуций происходит деление на северо-восточную и юго-западную традиции представлений о домовом.

Вслед за Е. Е. Левкиевской, мы выделяем три «персонажеобразующих» функции домового: «полтергейстную», общепатронажную и прогностическую. Одно и то же действие, приписываемое домовому, на разных территориях может обладать различными иллокутивными целями, и тем самым реализовать различные функции. Е. Е. Левкиевская утверждает, что диалектные варианты домового строятся на соотношении «полтергейстной» и общепатронажной функций.

В северо-восточной традиции домовой – это «домашний дух, мифологический хозяин и покровитель дома, обеспечивающий нормальную жизнь семьи, здоровье людей и животных, плодородие» [СД. Т.II: 120]. Домовой является неким регулятором в

сфере социальных (семейных) отношений и в сфере бытовой (хозяйственной). Он наказывает жильцов, если они нарушают нормы, установленные в данном обществе, и помогает в хозяйстве и в значимых жизненных ситуациях (прогностическая функция), если они их соблюдают. Его наличие в доме мыслится как необходимость («*Домовой обязательно есть в каждом доме, без него и дом стоять не будет* (саратов.)» [Померанцева 1975: 95], «*Без домового не жить, не кормить* (Сура пинеж. арх., ПА)» [Левкиевская 2000а: 111], «*Без домового – как без хозяина! Хозяином считался* (Тихманьга каргопол. арх., ЭРС)» [Левкиевская 2000а: 111]).

Сложно переоценить значимость домового, а также обрядов и ритуалов, связанных с ним, в северо-восточной традиции. Он выступает в роли необходимого (может быть даже и центрального) элемента формирования быта и бытия крестьян, является хранителем и блюстителем аксиологических представлений народа.

В юго-западной традиции домовой – это скорее аномалия. Его присутствие в доме нежелательно, так как он вредит хозяйству, пугает людей и т. д. Большинство действий домового, которые в северо-восточной традиции расширяют общепатронажную функцию, в юго-западной традиции реализуют «полтергейстную» функцию и никак логически не обосновываются. Все объяснение сводится к тому, что домовой имеет вздорный характер, и если он появился в доме, то ничего хорошего ждать не стоит.

Следует отметить, что домовой может наносить вред человеку или хозяйству и в северо-восточной традиции. Разница заключается в иллокутивных целях действий домового. Вред домового в северо-восточной традиции расценивается как ответная реакция на неправильные действия жильцов. Л. Н. Виноградова отмечает главные элементы в системе отношений между домовым и обитателями дома: «условия по содержанию скота и выбора его масти; соблюдение ритуалов «кормления» домового; норм бытового поведения <…>; правил общения членов семьи друг с другом; обычаев приглашения домового при переезде в новый дом» [Виноградова 1995: 146]. В

случае соблюдения норм, домовой, наоборот, всячески помогает хозяевам дома. Разницу в интерпретации одних и тех же действий домового на разных территориях функционирования традиций можно продемонстрировать на примере способности домового давить человека. Данная способность отмечается на всей восточнославянской территории. В юго-западной традиции это действие воспринимается как проявление нечистой силы (домовой в большинстве случаев воспринимается как типичная нечистая сила, со всеми вытекающими отсюда свойствами и характеристиками), и данное действие относится к «полтергейстному» функциональному типу. А те же самые действия в северо-восточной традиции относятся к прогностическому функциональному типу. Домовой таким образом предсказывает будущее (*когда домовой давит, необходимо произнести: «К добру или к худу?» – и он даст знать, каких событий ожидать в семье*).

Представления о домовом влияют, в первую очередь, на структуру обряда. В большей степени нас интересуют оппозиции «хороший» / «плохой», «полезный» / «вредный». От этих представлений зависит наличие ритуала перевода домового в новый дом. Если в юго-западной традиции домовой воспринимается как «плохой» и «вредный», то и необходимости переводить такого домового в новый дом нет, тогда как в северо-восточной традиции жизнь без домового считается невозможной (*«Если домового у новую хату не позовеш, дак и хазяйство не ведецца, и скот пропадет* (Жерелево Млр. Кл.)» [Виноградова 1995: 146]), и домового всячески пытаются умилостивить и позвать с собой на новое жилье.

Поскольку в северо-восточной традиции обряда перехода в новый дом одной из ключевых ритуальных практик является «переселение» домового, то мы считаем, что отсутствие данного ритуала, в рамках обряда перехода в новый дом, будет показателем другой традиции. Таким образом, на основании представлений о домовом на восточнославянской территории мы выделяем две базовые традиции обряда перехода в новый дом: северо-восточную и юго-западную. Можно предположить, что на данном основании возможно разграничение и других обрядовых традиций, в особенности связанных с домом, но в нашей работе

мы не ставим себе подобных задач, и считаем, что это может быть предметом дальнейших исследований.

Центральным мифологическим персонажем в обряде перехода в новый дом является домовой. Выше уже были отмечены некоторые особенности территориального варьирования представлений о домовом. В русском языке огромное множество различных наименований домового [Кирилова, Коновалова 2011]: *домовой, домовейко, домовушко, доможирушко, домовик, домник, дед, домовой дед, дедушко-домовеюшко, домовушка, дедушко-братанушко, дедушко-браток, дворовой, дворовик, дворянник, запечник, голбешник, подпольник, подпечник, гуменник, хлевник, хозяин, хозяйнушко-батюшко, хозяйнушко-господин, дедушка-хозяин, дамавой хозяин, господарь, избенной большак, батамушко, доброхотушко, дедушко-соседушка, суседушко-дворовой, суседко, лизунко* и т. д. Большинство из них сводится к следующим принципам наименования: функция, место обитания, характерные действия и статус домового [Коновалова 2013]. Возможно табуирование названий по различным моделям: местоименная замена (*сам*, *он*), заместительные имена (деминутивы (*дедушко-домовеюшко, дедушко-добродеюшка*) или названия образованные при помощи метатезы (*модовейко*, *модожирко*). Такая номинативная плотность говорит о значимости элемента картины мира для носителей языка.

Существует ряд вопросов, связанных с соотношением имен (*домовой* / *дворовой*) и мифологических персонажей. В некоторых районах эти два имени выступают в роли синонимов и обозначают одного мифологического персонажа («*Домовой и дворовой – одно и то же. На Пасху с домовым христосуюсь. Положу в блюдечко яичко и говорю: „Дворовой батюшка, дворовая матушка со своими малыми детушками, Христос воскресе!“*» [Левкиевская 2000б: 281]). Тогда как в других районах эти имена относятся к разным персонажам («*дворовой – мифологический персонаж, живущий во дворе и ухаживающий за скотом*» [Левкиевская 2000б: 515], а сфера деятельности домового ограничивается только домом). В этом случае возникает вопрос о характере протекания процессов (конвергенционном или дивергенционном) в мифологической системе восточных славян.

Важной проблемой является вопрос о происхождении домового. В северо-восточной традиции доминирует представление о том, что домовой – это умерший предок, заботящийся о своем роде. В юго-западной традиции происхождение домового связывают с заложными покойниками, которые, не найдя успокоения в загробном мире, вредят людям. «*Некоторые заложные покойники получают, так сказать, важные чины в рядах нечистой силы: они становятся лешими, домовыми, кикиморами и т. п., тем самым равняясь с настоящими представителями нечистой силы*» [Зеленин 1995: 58]. Встает вопрос: можем ли мы говорить о том, что домовой в северо-восточной и юго-западной традициях – это один и тот же мифологический персонаж, или это разные персонажи, функционирующие под одним именем, и какова природа данной вариативности (под влиянием какой мифологической системы (угро-финской, тюркской или западнославянской) сформировались эти два варианта)? Все эти вопросы требуют более детального рассмотрения и более масштабных исследований.

Еще один пласт представлений о происхождении домового связан с христианской мифологией. Домового сотворил бог или дьявол («*при сотворении мира Богом диавол, подражая Богу, начал бить одним камнем о другой, и из осколков явились домовые, лешие, русалки и подобные им существа*» [Зеленин 1995: 149], «*домовые образовались из капель воды, которые дьявол стряхнул со своих рук у себя за спиной*» [СД. Т.II: 121]), или это падшие ангелы. Существуют различные версии и легенды, но так или иначе все они относятся к христианскому периоду и в полной мере демонстрируют синкретизм древних языческих и религиозных представлений. Данный пласт невозможно отнести к северо-восточной или юго-западной традициям, так как эти представления не отвечают заданной оппозиции («хороший» / «плохой», «полезный» / «вредный») и встречаются на территориях функционирования обеих традиций.

Как правило, домовой невидим, но в определенных условиях (место, время), при помощи определенных предметов (хомута, бороны, свечки) или по определенным обстоятельствам (действия домового, связанные с прогностической функцией) его

можно увидеть. Домовой предстает перед людьми в разных ипостасях. Подробно на этом вопросе мы останавливаться не будем, отметим лишь необходимые для нашего анализа особенности. Ипостаси, в которых предстает домовой, можно разделить на два вида: антропоморфные (старик, мужик с бородой, двойник хозяина (жильцов) дома (если женщина живет одна, то домовой может появиться в образе женщины), умерший член семьи и т. д.) и зооморфные (ласка, змея (как правило, уж), кошка, собака и т. д.). «*Дамавик – то ласичка, шо коням гривы заплетае. Як ласичка у доме, дак то добре*» [Виноградова 1995: 145], «*Домовык – то вуж. Як есть домовык – шчэ луче хазяину*» [Виноградова 1995: 145]. Ласка, змея и т. д. могут выступать не только как зооморфные ипостаси домового, но и как самостоятельные мифологизированные образы, причем их функциональные особенности могут совпадать, пересекаться или не совпадать с функциональными особенностями домового.

Основные места обитания домового: дом, двор (см. выше о соотношении домовой / дворовой), хозяйственные постройки (хлев, конюшня, сарай), «*в местах, связанных с пребыванием душ умерших: в красном углу (рус.), на печи, за трубой, в запечье и подпечье, у порога входной двери, на голбце (ярослав.), на чердаке (рус., в.-укр.), в углу клети (рус., бел.), в подполе (рус., бел.)*» [СД.Т.II: 121] (данные места указывают на связь домового с предками), в сосновой или еловой ветке, подвешенной во дворе и т. д.

«*Домовик может сидеть и на заборе, и на улице, и во дворе. Его настоящего облика никто не видит. Он показывается котом желтым, без единого пятнышка. Есть такой праздник, когда зажженную свечку из церкви домой несут (Страстной четверг). Одна женщина несла до самого дома; говорят, что будет счастливо жить человек, если донесет зажженную свечку от церкви до дома. С этой свечкой можно увидеть домовика. И захотела эта женщина его увидеть. Влезла на чердак и при этой свечке увидела его. Лежал ОН как клубочек, говорит, и голову положил на лапы. Кай-обыкновенный кот, только желтый*» [Левкиевская 2000б: 282]. Данный пример демонстрирует представления о месте пребывания (двор, улица, забор,

чердак), о зооморфной ипостаси домового (*желтый кот*) и о способе его увидеть (*с помощью свечки, зажженной в церкви в Страстной четверг*).

Можно сделать вывод, что образ домового в восточнославянской традиции неоднороден, отчасти территориально опосредован, подвержен процессам конвергенции и / или дивергенции в системе мифологических персонажей, формировался под влиянием различных традиций (угро-финской, тюркской, западнославянской), возможно, трансформировались исходные представления на территории поздней славянской экспансии. Все эти и другие вопросы, связанные с образом домового, представляют большой интерес для современной науки, так как они позволяют вскрыть глубинные механизмы межкультурной коммуникации и трансгрессивную сущность культурных феноменов.

На первом этапе экспериментальных исследований региональной традиции мы предлагаем использовать метод семантического дифференциала, так как он позволяет определить базовые стереотипы этнокультурного характера, которые обуславливают отнесенность исследуемой территории к северо-восточной или юго-западной традиции обряда перехода в новый дом.

В качестве объекта исследования выступает один из структурообразующих компонентов обряда перехода в новый дом – образ домового, от которого и зависит отнесенность к той или иной традиции.

Метод измерения семантического дифференциала предполагает наличие полюсных шкал, по которым можно представить семантическое пространство. «Семантическое пространство является своеобразным метаязыком описания значений, позволяющим путем разложения их содержания в фиксированном алфавите категорий-факторов проводить семантический анализ этих значений, выносить суждения об их сходстве и различии путем вычисления расстояний между соответствующими значениям координатными точками в пространстве» [Петренко 2005: 64]. Метод измерения семантического дифференциала позволяет выявить количественные и качественные характеристики исследуемого объекта.

Информантам было предложено оценить домового по градуированным (пятибалльным) биполярным (полюса шкал были заданы антонимической парой) шкалам: «хороший – плохой», «мудрый – глупый», «теплый – холодный», «молодой – старый», «жесткий – мягкий», «сильный – слабый», «полезный – вредный», «черный – белый», «пассивный – активный», «добрый – злой» (шкалы даны в той очередности, в какой они были представлены в эксперименте). Данные шкалы соотносимы с базовыми факторами, выделенными Ч. Осгудом (фактор «оценки», фактор «силы» и фактор «активности»).

Поясним, почему были выбраны именно такие параметры шкалирования. Шкалы «теплый – холодный», «жесткий – мягкий», «черный – белый» обладают синестезиологической модальностью. «Синестезия – психологический феномен, состоящий в возникновении ощущения одной модальности под воздействием раздражителя другой модальности» [Петренко 2005: 63]. Шкалы «теплый – холодный», «жесткий – мягкий» соотносятся со шкалой «хороший – плохой» (с фактором «оценки») через оппозицию «приятное – неприятное». То есть, теплое и мягкое, как правило, воспринимаются как нечто «приятное», а «приятное» соотносится с «хорошим». И наоборот, холодное и жесткое воспринимаются как «неприятное», а «неприятное», в свою очередь, соотносится с «плохим». А шкала «черный – белый» напрямую коррелирует со шкалой «хороший – плохой», так как эти цвета наделены устойчивой цветовой символикой в культуре восточных славян. «Белое» соотносится с «хорошим», а «черное» с «плохим». Шкалы, обладающие синестезиологической модальностью, используются нами как дополнительные средства, указывающие на неслучайность полученных показаний по шкале «хороший – плохой».

В рамках данного эксперимента, нами была выбрана, по мере возможностей, наиболее оптимальная очередность шкал, при которой оценка последующей шкалы в наименьшей степени зависела бы от оценки предыдущей. Наиболее ярко эта зависимость проявляется между шкалами, напрямую относящимися к фактору «оценки», и шкалами, относящимися к фактору «оцен-

ки» посредством синестезиологической модальности (напр. «хороший – плохой» и «черный – белый»).

Информантами стали учащиеся восьмых классов средней общеобразовательной школы города Екатеринбурга. В эксперименте приняло участие двадцать пять учеников. Мы предполагаем, что исследуемая территория относится к северо-восточной традиции обряда перехода в новый дом.

Отметим, что семантический дифференциал мы представляем в максимально обобщенных значениях, без дробной балльной дифференциации, поскольку на данном этапе экспериментального исследования нам важно выявить лишь самые общие тенденции осмысления сакральности обряда и его составляющих современными носителями городской культуры.

Эксперимент показал, что стереотипизированный образ домового выглядит следующим образом: «хороший», «мудрый», «теплый», «старый», «мягкий», «сильный», «полезный», «черный», «активный», «добрый». Данный образ домового соответствует северо-восточной традиции, так как в базовых для нашего эксперимента оппозициях он оказался «хорошим» и «полезным».

Две из трех шкал с синестезиологической модальностью («теплый – холодный», «жесткий – мягкий») подтвердили нашу гипотезу, так как оценка «хороший» совпала с оценками «теплый» и «мягкий». В шкале «черный – белый» семь человек дали ответ «никакой», десять человек – «черный» или «скорее черный» и восемь человек – «белый» или «скорее белый». Возможно, на небольшой перевес в сторону ответа «черный» повлияло представление об антропоморфной ипостаси домового в виде лохматого старика, обросшего шерстью, с бородой, что является довольно-таки распространенным на восточнославянской территории. Не исключена также возможность актуализации коннотативных компонентов цветосимвола «черный», связанных с семантикой ночи (время наиболее активных действий домового), с семантикой гиперонима для домового «*нечистая сила*» и др. образными и эмоциональными компонентами личностного смысла предложенного стимула.

Выяснение причины несовпадения оценок «хороший» и «белый» требует проведения еще ряда экспериментов, но такой задачи, в рамках данной работы, перед нами не стоит, так как все оценки по остальным шкалам совпадают с оценкой образа домового в северо-восточной традиции, что и требовалось доказать.

Для выявления глубинных процессов осмысления обряда необходимы дальнейшие исследования, направленные на рефлективную деятельность по отношению к символическому значению предметов культуры.

В ходе анализа мы столкнулись с неоднородностью традиции, представленной на восточнославянской территории. Нами была предпринята попытка определить основание, по которому можно было бы классифицировать традицию обряда перехода в новый дом. Таким основанием, на наш взгляд, является представление о домовом. По данному основанию выделяются две базовые традиции: северо-восточная и юго-западная. Наши наблюдения показали, что оппозиции «хороший» / «плохой», «полезный» / «вредный» в представлениях о домовом влияют на структуру обряда перехода в новый дом. В юго-западной традиции структурные элементы обряда, связанные с домовым, отсутствуют, тогда как в северо-восточной традиции они являются ключевыми.

Разработанная нами методика психолингвистического исследования позволяет определить отнесенность территории к северо-восточной или юго-западной традиции обряда перехода в новый дом, а также выявить тенденции осмысления элементов обряда современными носителями языка. На основе полученных данных возможно разграничение и других традиций народной культуры восточных славян, коррелирующих с образом домового.

При изучении и сопоставлении обряда перехода в новый дом в различных традициях, открывается возможность определения истоков этих традиций, механизмов взаимовлияния, принципов формирования ментальности и самоидентификации этноса. Для этого необходимо расширение экспериментальной серии с применением других психолингвистических методик, направлен-

ных на определение степени осмысления сакральных элементов обряда перехода в новый дом современными носителями языка, представляющими разные социальные и культурные страты.

ЛИТЕРАТУРА

Афанасьев А. Н. Поэтические воззрения славян на природу: опыт сравнительного изучения славянских преданий и верований в связи с мифическими сказаниями других родственных народов. – М., 1994. Репринт изданий 1865 – 1869. – Т. 1 – 3.

Байбурин А. К. Жилище в обрядах и представлениях восточных славян. – Л., 1983.

Виноградова Л. Н. Народная демонология и мифоритуальная традиция славян. – М., 2000.

Виноградова Л. Н. Региональные особенности полесских поверий о домовом // Славянский и балканский фольклор / Этнолингвистическое изучение Полесья. – М., 1995.

Даль В. И. О повериях, суевериях и предрассудках русского народа. – СПб. – М., 1880; СПб., 1994.

Зеленин Д. К. Избранные труды. Очерки русской мифологии: Умершие неестественною смертью и русалки. – М., 1995.

Кирилова И. В., Коновалова Н. И. Структурно-семантическая модель описания демонологемы // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2011. № 1.

Коновалова Н. И. Принципы лексикографического представления сакральной семантики // Педагогическое образование в России. 2013. № 6.

Коновалова Н. И. Прагматика русского заговора // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология. 2007. № 1.

Левкиевская Е. Е. Мифологические персонажи в славянской традиции: 1. Восточнославянский домовой // Славянский и балканский фольклор. Народная демонология. – М., 2000а.

Левкиевская Е. Е. Полесские и севернорусские материалы о домовом // Славянский и балканский фольклор. Народная демонология. – М., 2000в.

Петренко В. Ф. Основы психосемантики. – 2-е изд., доп. – СПб., 2005.

Померанцева Э. В. Мифологические персонажи в русском фольклоре. – М., 1975.

Славянские древности: этнолингвистический словарь в 5-ти томах / под ред. Н. И. Толстого. – М., 1995. – Т. II.

Элиаде М. Оккультизм, колдовство и моды в культуре. – М., 2002.

©Филиппов Е. Н., 2017

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Бубнова Ирина Александровна – д. филол. н., профессор Московского городского педагогического университета, г. Москва, Россия.
E-mail: aribubnova@gmail.com

Гридина Татьяна Александровна – д. филол. н., профессор Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург, Россия.
E-mail: tatyana_gridina@mail.ru

Демидова Калерия Ивановна – д. филол. н., профессор Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург, Россия.
E-mail: demidova_k_i@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

Зуева Татьяна Алексеевна – к. филол. н., доцент Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург, Россия.
E-mail: zta51@yandex.ru

Иванова Евгения Николаевна – к. филол. н., доцент Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург, Россия.
E-mail: z3411828@yandex.ru

Ключерова Анастасия Олеговна – аспирант Московского педагогического государственного университета, г. Брянск, Россия.
E-mail: nastycrow@yandex.ru

Коновалова Надежда Ильинична – д. филол. н., профессор Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург, Россия.
E-mail: sakralist@mail.ru

Кусова Маргарита Львовна – д. филол. н., профессор Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург, Россия.
E-mail: mlkusova@mail.ru

Магонова Анна Викторовна – магистрант Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург, Россия.
E-mail: avonogam@mail.ru

Носова Елена Павловна – аспирант Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия.
E-mail: elena.awesomenights@yandex.ru

Ружицкий Игорь Васильевич – д. филол. н., профессор Московского государственного университета им. М.Ю. Ломоносова, г. Москва, Россия.
E-mail: konnitie@mail.ru

Рябова Екатерина Ивановна – магистр специального (дефектологического) образования, документовед Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург, Россия.
E-mail: tinafey@rambler.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

Сусарина Василиса Игоревна – студент Уральского федерального университета им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург, Россия.
E-mail: Vasilisa0130@gmail.com

Филиппов Евгений Николаевич – магистрант Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург, Россия.
E-mail: quibble88@mail.ru

Щербакова Наталья Николаевна – д. филол. н., профессор Омского государственного педагогического университета, г. Омск, Россия.
E-mail: nata.ro@mail.ru

SUMMARY

Section I. VERBAL CREATIVITY IN CHILDREN'S SPEECH: LANGUAGE ACQUISITION AND COMPETENCE

Gridina Tatiana. Lingvocreative potential of motivational heuristics of children's speech

***Annotation*:** The paper examines the correlation between the spontaneous (compensatory) and the consciously perceivable (playful) linguistic creativity in children's speech. In such framework, the author characterizes the phenomenon of motivational self-reflection, which manifests the child's ambition to 'clarify' the inner form of nomination. The main functions of motivational heuristics are described: predictive, specifying, play setting. The marker of the creative intention is considered to be the child's awareness of conventionality of the suggested motivational version and the arbitrary (on the basis of emerging associative analogies) definition of the word. Experimental verification of the associative potential of children's motivational heuristics is presented as the means of diagnostics and, simultaneously, as the means of forming the verbal play intention. Such situation is realized when respondents (pre-schoolers and junior school pupils) are defining the facts of words re-motivation, which were traced in spontaneous children's speech. The author suggests a new model of lexicographic presentation of children's verbal innovations, including the zone of experimental data.

Keywords: verbal play, motivation, children's speech innovations, developmental linguistics lexicography

Dobrova Galina. Children's statements on language in dynamics: a case stady

***Annotation*:** The article deals with one of the indicators of children's metalinguistic activity — statements about language. One child's utterances, presented in the dynamics and analyzed, are compared with the statements on language by other children, analyzed by other authors, which leads to the conclusion about variability of metalinguistic activity indicators. Changes in a child's development con-

sist not so much in changes in indicators of metalinguistic activity manifestations (from more simple to more complex), as in changes of the objects of the statements (during the development of various aspects of the language system). As for the indicators (‘linguistic protest’, self-corrections), they prove to be relatively stable for the same child, their set being caused by the peculiarities of speech ontogenesis of a particular individual, which in turn is largely connected with the ‘group membership’ of the child (referential / expressive children, children from families with a high / low socio-cultural status, etc.).

***Keywords*:** ontolinguistics, language acquisition, language system, statements about language, metalinguistic activity, conscious and unconscious in language, linguistic protest, self-corrections.

Kusova Margarita, Ryabova Ekaterina. On the "norm" and "not the norm" in speech development age children.

Annotation. The article describes the results of studies of the development of the vocabulary in the older preschool children. In comparison, given the information obtained in the course of diagnosis of speech development in children with "normal" and children with the general underdevelopment of speech. Described mastery children thematic groups of words, possession of inter-word paradigmatic and syntagmatic lexical units. Particular attention is paid to children mastering categorical classes of words: verb, nouns and adjectives. It was established that in the lexicon of children with general underdevelopment of speech (GUS) is limited shows vocabulary related to the social dimension of human life, that in determining the paradigmatic relations of words to children with GUS important fragment of reality that syntagmatic relations of lexical units partially updated in the speech of children with "normal", so and in the speech of children with GUS.

Keywords: development of vocabulary, the child of the senior preschool age, the development of vocabulary in children with "normal" development of vocabulary in children with GUS, the development of children thematic groups of words, the development of inter-word children paradigmatic, syntagmatic relations development of children of words.

Nosova Elena. Precedent phenomena motivated by children's reading as reference samples of size in the linguistic worldview

Annotation. The article covers potentiality of precedent phenomena, motivated by childhood reading, to stand as size reference (opposition «tall – short», «big – little») in linguistic view of the world. Based on the evaluation of associative dictionary entry, that's stimulant is adjective with size meaning, it defines list of precedent phenomena comes as size reference, it place in linguistic persona thesaurus. The results of associative experiment with pupils and students in Saint-Petersburg make it possible to state fixity of precedent phenomena, appeal to childhood reading, in associative thesaurus.

Keywords. associative field, associative dictionary, childhood reading, precedent text, precedent phenomena, free associative experiment, thesaurus, linguistic persona.

Section II. PSYCHOLINGUISTICS IN EDUCATION

Bubnova Irina. Applied psycholinguistics in education: what type of personality do modern textbooks form?

Annotation: The article discusses the place and role of psycholinguistics' methods applying in educational discourse in order to run a process of shaping of individual worldview. Analyzing the content of different courses (both natural sciences and the humanities), the author demonstrates the ways that make possible to direct child's attention and control the process of construction attitudes, values, and meanings of words in pupils' conscience. The author argues that all these methods are effective tools, which help to form definite type of thinking, and finally individual worldview that meets the needs of modern society. Special attention is paid to possibility of using psycholinguistics' data for further studies of modern society basic values and modeling the ways of its development.

Keywords: psycholinguistics, external action, personality, individual worldview, educational discourse, social situation of development, modern society values.

Gridina Tatiana, Magonova Anna. Diagnostics slice of junior school pupil's verbal creativity: testing as base of the training

Annotation: This article represents verbal creativity trainings approbation results with precursory diagnostic by Torrance test of respondents. Junior school pupil's verbal creativity diagnostics is carried out with sub-test "Questions". Based on the results were carried out training of verbal creativity by T.A. Gridina. This article is reasons introduction in school learning program knowledge-oriented technologies, which reveal creative potential, with support of Federal State Educational Standard. This article is pointing out word creativity stimulation factors in conditions of non-standard linguistic "tasks". Junior school pupil's characteristics of verbal creativity demonstration is considered. General types of their word creativity innovations is analyzed.

***Keywords*:** verbal creativity, diagnostics of verbal creativity, trainings of verbal creativity, experimental learning technologies.

Ivanova Evgeniya. The experimental technology in the structure of the elective course "Introduction to psycholinguistics"

Annotation: The article represents a linguistic and methodical study devoted to problems of experimental teaching pupils of native language. The possibility of using of the elective course "Introduction to psycholinguistics" is presented. This course is aimed at expanding the linguistic horizons of pupils mid-level can be implemented using a variety of forms, including experimental psycholinguistic techniques. This course becomes the subject of special consideration in the preparation of bachelors-psycholinguists. At the workshops students discuss the content of the elective course, the basic principles of its realization in the modern secondary school. Completing the training in the discipline, students are presented fragments of methodological developments elective course, which include an explanatory note, educational and thematic planning, basic forms of employment with the pupils. The article provides example of elective course for pupils of ninth class.

Keywords: psycholinguistics, language personality of a pupil, elective course, instructional techniques.

Ruzhitskiy Igor. Mistake as a Linguodidactics Category.

Annotation. The article discusses the speech mistake phenomenon in its ontological connection with other similar phenomena – children's and people's conversation speech etc., indirect proof of which illustrate in particular the associative experiments results showing that the types of words-reactions fully cover the kinds of mistakes. The reasons and functions of speech mistakes are determined, among which the lexical assimilation is described in more detail a special case of which is paronomasia attraction. The mistakes psycholinguistic mechanisms are investigated one of which is so called basic variant – language unit, lexical or grammatical, determining the understanding and text generation by the concrete bearer of a certain language and culture, an active part of his language consciousness. The assumption about mistakes nature is made: for basic variant may fit others, including the right variant which is generally the law of perception and understanding the world by a human-being. This process is subjective-objective in nature, and its regular and constant properties identifying gives a possibility to classify mistakes and to identify potential areas of their occurrence. The fundamental principles of such classification of lexical mistakes based on the types of lexical assimilation are offered in the article.

***Keywords*:** mistake, lexical assimilation, paronomasia attraction, parataxis, main variant rule.

Shcherbakova Natalia. Problems of psycholinguistic preparation of teacher of elementary school.

Annotation: It draws our attention to the role of knowledges of basic achievements of modern psycholinguistics for preparation of teacher of elementary classes and place of this course is specified in the structure of the main educational program of preparation of bachelor. On the basis of analysis of problems arising up for students during pedagogical practice at school, and also at writing of final qualifying work the structure of course is offered on the choice of «Basis of psycholinguistics», purpose of which – to prepare the graduating student of pedagogical institute of higher to development of vocal ability of child taking into account achievements of study of processes of generation and perception of speech, ontolinguistics, internal

and external speech, forming and development of linguistic personality. In connection with the specific of future professional activity the problem of vocal errors is especially examined student, going near the analysis of errors is here demonstrated from positions of theory of vocal activity.

Keywords: professional preparation of teacher of initial classes, modernization of education, elementary school, psycholinguistics, ontolinguistics, vocal errors.

Section III. PSYCHOLINGUISTIC AND SOCIOCULTURAL ASPECTS OF TEXT AND DISCOURSE ANALYSIS

Demidova Kaleria. Psycholinguistic aspects of child language in terms of dialect environment.

***Annotation*:** In the article the peculiarities of intellect activity the native dialect of the national language (on the material of the Ural continuum) and their reflection in speech of pupils living in conditions of dialect of the language environment. The features of perception of the dialect society and revealed their psycholinguistic reasons: 1)visual-figurative and concrete perception of the world, 2) sensory-perceptual nature of seeing the world, 3) pragmatism in the choice of the reasoning features in the nomination process. Special attention is paid to the associative nature of images in the intellect of the process of speaking, the choice of which depends on many factors: the characteristics of the human language environment, the character of communicants, from the choice of speaking one or the other modus of speech, etc. The article shows that the basic in the system of figurative reflection of the world is the level of sensory and perceptual processes that are formed at the initial stage of mental development of the individual, but the value is not lost during the whole of his life. The article shows teachers of the Russian language is a necessity in the organization of educational process in educational institutions to consider the peculiarities of speech of thinking process of students in different classes who are in a dialectal environment, using individual and group methods of learning new material.

***Keywords*:** dialect society (continuum), dialect identity, intellect process, is a descriptive, sensory-perceptual the perception of the

world, associative images of the intellect in the process, modi speech of a dialect speaker are defined, phenomena of regression and diglossia in children s speech.

Zueva Tatiana. Ergonimically nomination in the aspect of the efficiency of its perception

Annotation**:** the article analyses the results of psycholinguistic experiments aimed at identifying in language consciousness of modern speakers Association ergonomov with nominated city objects. It is noted that ergonomy as a class of artificial of names grows in the minds of native speakers by a set of predictable associations, allowing to predict the possibility of their correlation with a particular urban sites. The direction of these associations can be identified using different experimental techniques, in particular free and directional associative experiment. Describes in detail the methodology for conducting these types of experiments and their results. The effectiveness of the methodology of free and directional associative experiments in the study of the onomasticon of the modern city, allowing not only to determine the degree of readability of the verbal code Argonia urban residents, direct consumers of the proposed city facility services, but to identify the nature of the pragmatic orientation Argonia and validity, the felicity of his choice of the nominator.

Keywords**:** onomasticon, ergonom, psycholinguistic experiment, the associative potential, artificial nomination, language awareness, pragmatic function.

Klyucherova Anastasiya. The psycholinguistic aspect of metaphors of A.S. Grin

Annotation*:* Metaphors of A.S. Grin are analyzed from the point of view of psycholinguistics in this article. The various types of synesthetic metaphors in the works of this author are examined. Special attention is paid to the influence of metaphors of A.S. Grin in the development of the reader's empathy and their ability to provide a holistic perception of the artistic text. In these texts metaphors have different functions: sensemaking, text-forming, composite, etc. Moreover, the metaphor is studied as a means of creating a psychological portrait of the character, the characteristics of his spiritual

condition and how «the key to the inner world of the hero». The work also emphasizes the importance of analyzing Grin's metaphor, allowing to judge about the peculiarities of thinking and certain personal attitudes of the author, from the standpoint of the psychology of creativity.

Keywords: A.S. Grin, metaphor, psycholinguistic aspect, metaphorical construction, synesthesia, empathy, synesthetic metaphor, thinking, feeling, text-forming function, sense.

Konovalova Nadezhda. Verbal visualization in texts of traditional laughter people's culture

Annotation. The article analyzes the traditions of folk culture of laughter in relation to one of the most popular genres of urban folklore. Particular attention is paid to verbal visualization techniques used in the text in compliance with the basic features of this phenomenon. Under a verbal visualization understood transcoding visual range in verbal means of vocabulary and descriptive visual syntax. We consider some of the most productive verbal visualization techniques: description predicate images using the visual modality; addition to describe the arguments from the scope of their own experience and others.

Keywords: laughter text; verbal visualization, urban folklore.

Slautina Marina, Susarina Vasilisa. The Phenomenon of Clip Thinking in Scientific and Linguistic Interpretation

Annotation. The article investigates the phenomenon of clip thinking by describing key scientific approaches to its study and highlighting its characteristic features. It is emphasized that the linguistic aspect of clip thinking research relates to the problem of perception and production of linear text. Clip thinking is a product of mass culture, common to the modern society in general, but primarily characteristic of the younger generation, brought up in the era of dynamic Internet communication development.

The psycholinguistic experiment revealed that modern teenagers do recognize clip thinking as their specific mindset feature and indicate the traits of this phenomenon which coincide with those highlighted in research: the imagery, the fragmentation, the pattern of

perception, a small volume of memorized information, etc. The survey found that while remaining active participants in online communication, the majority of young people are well aware of the risk its effect can have on the intellectual abilities of the individual.

Keywords: thinking, mindset, clip thinking, online communication.

Filippov Evgeniy. «Good or evil» brownie: a psycholinguistic technique of area-specific tradition.

Annotation. This article is devoted to the analysis of Eastern-Slavic house transition ritual. Regional peculiarities of this ritual functioningare given significant consideration. The author has suggested their variety of house transition ritual classification. The brownie's image, which the rutual's structure depends upon, has served as a foundation for classification. A complex ethnolinguistic analysis of the brownie's image (such as naming, hypostasis, origin, habitat, actions of a mythological character, appearance, means of communication, etc.)has been conducted. Variability of the brownie's image, which is relevant in light of the given research, is defined via the differences in illocutive aims of specific locutions. Two basic traditions have been highlighted: North-Eastern and South-Western. The author has worked out psycholinguistic technique of modern ritual text analysis based on semantic differential measurement method. The technique has been tested on students of Ekaterinburg state schools. The hypothesis of explored area's relativity to North-Eastern tradition has been experimentally proved.

***Keywords*:** house transition ritual, semantic differential measurement method, Eastern-Slavic tradition, brownie, locution, illocutive aim, synesthesiological modality, poltergeist/ benevolent/ premonitive function of a brownie, ritual text, sacredness, ethnocultural stereotype.

Научное издание

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. 2017

Выпуск 15

Издатель: ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Адрес издателя и редакции:
620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, каб. 281
E-mail: linguacreativ@mail.ru
Тел.: (343)235-76-64
Периодичность издания: 1 раз в год

Подписано в печать 19.05.2017. Формат 60x84 $^{1}/_{16}$
Гарнитура «Times New Roman»
Бумага для множительных аппаратов. печать на ризографе.
Усл. печ. л. – 11,25. Уч.-изд. л. – 8,0
Тираж 500 экз. Заказ

Оригинал-макет отпечатан в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета
620017 Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26
E-mail: uspu@uspu.me