

С. В. ПЛОТНИКОВА

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

УДК 81'23:373.31

ББК Ш100.6+Ч426.819=411.2,5-243

АССОЦИАТИВНЫЕ СВЯЗИ ПЕРИФЕРИЙНЫХ ЕДИНИЦ ЛЕКСИКОНА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: В статье анализируются единицы периферийной зоны лексикона детей младшего школьного возраста. Высказывается предположение, что ассоциативные поля таких единиц, полученные в свободном ассоциативном эксперименте, могут быть информативными с точки зрения изучения процесса идентификации ребенком незнакомого слова и освоения его семантики. Проведен анализ ассоциативных полей слов, вызвавших у младших школьников наибольшее количество нулевых реакций (более 40%) по материалам ассоциативного словаря школьников. При анализе семантически неадекватных реакций установлено, что при идентификации младшим школьником незнакомого слова происходит его увязывание с другими единицами лексикона прежде всего на основе формального сходства, а также с опорой на внутренний контекст, в который это слово уже включено в языковом сознании ребенка, несмотря на то что его семантика не освоена. На основе анализа семантически адекватных реакций, их группировки по характеру связи со стимулом и определения соотношения парадигматических, тематических, конкретно-образных, синтагматических реакций в структуре ассоциативного поля описываются разные типы ассоциативных полей. В результате делаются выводы о существующих различиях в процессе включения слов во внутренний лексикон младшего школьника.

Ключевые слова: лексикон младшего школьника, периферия лексикона, ассоциативный словарь.

Внутренний лексикон рассматривается в современной психолингвистике как ассоциативно-вербальная сеть, имеющая ядерно-периферийную организацию, так как единицы лексикона в разной степени функционально нагружены (А. А. Залевская, Н. О. Золотова, Ю. Н. Караулов, Н. В. Уфимцева). Ядро лексикона составляют элементы, обладающие максимальной ассоциативной силой, усваиваемые в раннем онтогенезе и выступающие в качестве идентификаторов при распознавании и усвоении новых единиц лексикона [Золотова 2005]. Ядро лексикона – относительно стабильное образование, что позволяет исследовате-

лям на основе его выделения и изучения делать выводы об образах сознания, языковой картине мира носителей языка с учетом ее национально-культурной специфики или возрастных особенностей, поэтому чаще всего в центре внимания психолингвистов оказываются именно ядерные единицы лексикона.

Это характерно и для исследований лексикона ребенка – моделирование внутреннего лексикона детей той или иной возрастной группы осуществляется и выводы об особенностях их лексикона и языковой личности в целом делаются с опорой на выделение и анализ ядерных единиц [Береснева 1997; Овчинникова, Береснева, Дубровская, Пенягина 2000; Соколова 1999]. Периферийные единицы лексикона интересуют исследователей в меньшей степени: «существование периферии лексикона констатируется всеми, кто исследует его организацию, состав, различные пласты, однако сама периферическая зона, как правило, не рассматривается» [Сдобнова 2015: 225]. А. П. Сдобнова констатирует, что нет и четкого определения критериев выделения периферии лексикона, и предлагает использовать в качестве одного из критериев для определения периферии лексикона школьника долю отказов от реагирования в свободном ассоциативном эксперименте (нулевые реакции), их варьирование и динамику у школьников разных возрастных групп.

С нашей точки зрения, периферийные единицы лексикона, несмотря на изменчивость их состава, представляют интерес для исследователя, так как семантика этих единиц не освоена или недостаточно освоена многими детьми, она активно преобразуется в сознании ребенка. Следовательно, ассоциативные поля (далее АП) таких единиц, полученные в свободном ассоциативном эксперименте, могут быть информативными с точки зрения изучения процесса освоения семантики слова, включения слова во внутренний лексикон, постепенного выстраивания связей слова с другими единицами лексикона. Эти АП, представляя картину начального освоения семантики слова, могут рассматриваться как модель этого процесса. Подобным образом моделируется процесс идентификации нового слова взрослыми носителями языка, когда в качестве стимулов в ассоциативном эксперименте предлагаются неологизмы (Т. Г. Родионова,

Т. Ю. Сазонова, С. И. Тогоева). Использование новых слов позволяет исследователям в эксперименте эксплицитировать некоторые процессы и механизмы понимания слова, не осознаваемые человеком в его речевой практике, и выявить стратегии и функциональные ориентиры, на которые он опирается при идентификации слова [Сазонова 2008].

Мы обратились к анализу АП слов, которые можно отнести к крайней периферии лексики младшего школьника. Материал для исследования был извлечен из ассоциативного словаря школьников Саратова и Саратовской области [Гольдин, Сдобнова, Мартыанов 2011]. Нас интересовала структура АП, включающих реакции младших школьников (учащихся 1-4 классов).

В данной статье представим результаты анализа АП знаменательных слов, которые вызвали у младших школьников наибольшее количество отказов – более 40% от общего числа реакций. К ним относятся 19 единиц: *ГРАВИЙ* (66,4% отказов), *СКОРЬ* (56,1%), *СКУПОЙ* (54,3%), *НОСТАЛЬГИЯ* (51,9%), *НАИВНОСТЬ* (51,5%), *КОРЫСТЬ* (51,2%), *ВАКЦИНА* (49,8%), *ПЕРЕДОВОЙ* (49,7%), *МЕТОД*, *ПРОЦЕСС* (47%), *ЭКСПЕРИМЕНТ* (43,1%), *КОНФЛИКТ* (43%), *ИСТИНА* (42,9%), *ВАРИАНТ* (42,7%), *ЭКЗЕМПЛЯР* (41,9%), *ПРИНЦИП* (41,4%), *ПОЛОЖЕНИЕ* (40,8%), *АВТОРИТЕТ* (40,3%), *ПЕРИОД* (40,1%). Отнесение этих единиц к крайней периферии лексики младшего школьника подтверждается также тем, что в их АП велика доля семантически неадекватных реакций: экстраординарных (*ВАКЦИНА* – *вилка, играю, стакан, цветок* и под.) и формальных (*ВАКЦИНА* – *акцент, сцена, акцина, цина* и под.). В каждом из проанализированных АП не менее 6% таких реакций (суммарно); наиболее высока частотность неадекватных реакций в АП *ПРИНЦИП*– 31%, *ПЕРЕДОВОЙ*, *НОСТАЛЬГИЯ* – 28%, *НАИВНОСТЬ* – 26%, *ЭКСПЕРИМЕНТ*– 23%, *КОРЫСТЬ* – 22%, *СКОРЬ* – 21%.

Рассмотрение семантически неадекватных реакций позволяет говорить, что процессы идентификации младшим школьником незнакомого слова прежде всего опираются на его формальные признаки: начальный звуковой / буквенный фрагмент (*АВТОРИТЕТ* – *авто 10, автор 9, автомобиль 5, автобус*; *ПРИНЦИП*

– *принц 10, принцесса 2, принцы; ПРОЦЕСС – процент 6; ЭКЗЕМПЛЯР – экзамен, экзотика*), отдельные звуки /буквы и их сочетания независимо от местоположения (*ВАКЦИНА – акцент, сцена; КОРЫСТЬ – грызть 5, горы, грусть, крысы; МЕТОД – мед, медик; ПРИНЦИП – гонцы, прицелился, прицепной, цепочка; ПРОЦЕСС – профессия; ЭКЗЕМПЛЯР – аксессуар*). Анализируемые слова в основном непроеизводны, однако дети выделяют в форме некоторых слов осмысляемые ими фрагменты: *СКУПОЙ – скупка 4, купец, покупки; ПЕРЕДОВОЙ – передача 8, передатчик 5, передавать 3, передает 3, всё передает, перевод 2, переводчик, переставка, переход; МЕТОД – метка, меткий, метать; ПОЛОЖЕНИЕ – ложный*. Это происходит в тех случаях, когда слово созвучно какой-то хорошо освоенной единице из ядра или приядерной зоны лексикона: она сразу актуализируется в сознании, возбуждаются множественные связи этой единицы, и ассоциативный процесс распространяется по цепочке к другим единицам. Например, в АП *КОРЫСТЬ* присутствуют не только реакции *кора 10, корка 2*, но и *дерево10, дерева, у дерева, деревьев, дуба*, а также *кожа*, которые, очевидно, выявляют связь, опосредованную словом *кора*. В АП *ПРИНЦИП* таковы, по-видимому, реакции *короли, королевские* (ср. *принц*); в АП *ПЕРЕДОВОЙ* – *дает 2, дал* (ср. *передает*); в АП *ПЕРИОД* – *через дорогу* (ср. *переход*). Попыткой осмыслить слово с опорой на его морфемную структуру объясняются частотные реакции в АП *ПОЛОЖЕНИЕ*, которые выявляют связи слова с глаголом *положиться*: *положился, ложись, положение на друга, доверять, довериться, на удачу*.

Наличие среди семантически неадекватных реакций в анализируемых АП значимой доли таких, которые выявляют формальные или «псевдословообразовательные» связи между единицами лексикона, подтверждает опору ребенка младшего школьного возраста при идентификации слова прежде всего на его форму. Подобные реакции в АП тех же единиц в старшей возрастной группе (учащиеся 9-11 классов) единичны или отсутствуют.

В отдельных случаях в АП актуализируются следы восприятия слова в определенном внешнем контексте: слово осталось

семантически не освоенным, но уже включено во внутренний контекст, переживается как знакомое. В нашем материале таким оказалось слово *КОРЫСТЬ*, которое у детей вызывало ассоциации с пушкинской сказкой: *корыто 20, у корыта, старуха 2, золотая рыбка, море*.

Данные, полученные при рассмотрении семантически неадекватных реакций младших школьников в ассоциативном эксперименте, согласуются и с результатами анализа фактов детской речи, когда при восприятии нового или недостаточно освоенного слова в контексте, который взрослому носителю языка обычно помогает пусть и приблизительно, но адекватно понять новое слово, дети опираются на форму идентифицируемого слова или текущий внутренний контекст [Плотникова 2015].

При анализе семантически адекватных реакций в АП выделенных слов мы группировали эти реакции по характеру связи со стимулом и устанавливали долю реакций разного типа. Нас интересовало прежде всего, как в этих реакциях отражается процесс семантического освоения слова.

В ходе анализа были выявлены определенные типы структур АП в той их части, которая демонстрирует адекватное семантическое реагирование младших школьников на стимул. С нашей точки зрения, эти типы отражают разные пути освоения младшими школьниками семантики слова, включения слова во внутренний лексикон.

Первый тип представляет процесс включения слова в лексикон через познание его сущности, через отнесение обозначаемого явления к определенной категории. К этому типу мы отнесли АП *ИСТИНА, КОРЫСТЬ, НОСТАЛЬГИЯ, СКОРБЬ, СКУПОЙ*, в которых преобладают реакции парадигматического типа, отражающие включение понятия в категорию (*СКОРБЬ – горе 12, грусть 2, тоска 2; ИСТИНА – правда 37, ложь 2, неправда; СКУПОЙ – жадный 9, жадность 6, щедрый и под.*); относительно небольшое количество и малое разнообразие реакций, конкретизирующих понятие или образ ситуации, связанный с этим понятием (*СКОРБЬ – смерть 5, похороны, плач; КОРЫСТЬ – деньги 8, присвоение, обманывать*); и отсутствуют или единичны реакции синтагматические, свидетельствующие

об опыте оперирования единицей в речи (*СКОРЬБЬ* – о погибшем, об умершем; *ИСТИНА* – великая, главная, всплывает, где-то рядом). Несколько отличается от остальных АП *СКУПОЙ*, в котором реакции синтагматического типа достаточно частотны в силу частеречной принадлежности стимула. Предположительно, освоение семантики этих слов проходит путь конкретизации значения в процессе приобретения жизненного и речевого опыта.

Второй и третий типы представляют обратный путь вхождения слова в лексикон: от конкретного к абстрактному. Ко второму типу мы отнесли АП слов с наиболее обобщенными и широкими значениями: *МЕТОД*, *ПЕРИОД*, *ПРИНЦИП*, *ПРОЦЕСС*, *ЭКСПЕРИМЕНТ*, *ЭКЗЕМПЛЯР*. В этих АП преобладающий тип реакций – реакции, конкретизирующие понятие: *ПЕРИОД* – лето 3, каникулы 2, месяц 2, динозавры 3, матч, футбол; *ПРОЦЕСС* – операция 14, эксперимент 10, работа 5, исследование 2, урок 2, суд, учеба, работа идет; *МЕТОД* – подбора 7, эксперимент 2, лечения 3, приучения, решения. Значительное количество в этих АП и синтагматических реакций, область которых частично пересекается с областью конкретизирующих реакций: *ПРИНЦИП* – работы 4, понимать 2, признавать, узнать, точный; *ЭКСПЕРИМЕНТ* – большой 2, интересный, научный, не удался, проведен, над животными. В то же время в структуре данных АП отмечается незначительная доля реакций парадигматического типа, выявляющих связи с соответствующей категорией, что свидетельствует о начальном этапе осознания сигнификата: *ПЕРИОД* – время 8, промежуток, срок; *МЕТОД* – способ 2, прием; *ПРИНЦИП* – закономерность 2, смысл; *ЭКЗЕМПЛЯР* – вещь 2.

Третий тип АП отличается от второго тем, что в них при преобладании тематических, конкретизирующих понятие реакций практически отсутствуют реакции, выявляющие связи с категорией, и малое количество синтагматических. К этому типу относятся АП *АВТОРИТЕТ* и *НАИВНОСТЬ*. Так, в АП *АВТОРИТЕТ* наблюдаем реакции, свидетельствующие об освоении значения «влиятельный человек» и его конкретизации в сознании младших школьников в виде образа такого человека, его качеств и атрибутов: *мама, папа, президент, учитель; человек, учащийся в*

институте; бандит, зэк; машина 3; умный 2, главный, смелый, командовать – всего около 22% от всех реакций (в том числе нулевых). В то же время единичны реакции синтагматические: *мамы 3, класса, какой*. Эти слова также осваиваются через установление связей с конкретным образом и словами, передающими этот образ, однако при этом в АП отсутствуют следы переработки опыта использования соответствующей единицы в речи.

К четвертому типу мы отнесли АП *КОНФЛИКТ* и *ПОЛОЖЕНИЕ*, в которых наблюдается относительно равномерное распределение реакций, отражающих разные семантические связи со стимулом. В АП *КОНФЛИКТ* имеются реакции, свидетельствующие о включении слова в определенную категорию (*отношения, разногласие, событие, спор, ссора*), о конкретизации образа (*крик, ругань, драка, с другом, между народом, Дом 2*), об установлении синтагматических связей (*первый, большой, в семье, с родителями*), об актуальности деривационных отношений (*конфликтует, конфликтовать, конфликтный*).

АП *ГРАВИЙ* и *ВАКЦИНА* отличаются от АП четвертого типа тем, что в их структуре отражается освоение как денотата, так и сигнификата, т.е. представлены как парадигматические, так и тематические реакции, но практически отсутствуют синтагматические реакции, что скорее всего свидетельствует о неактуальности этих слов для речевой практики детей рассматриваемой возрастной группы. Можно предположить, что школьники, которые освоили семантику этих слов, получили знание о них в виде прямого разъяснения.

Интересный случай представлен в нашем материале АП *ВАРИАНТ*. Структура этого АП свидетельствует об освоении только одного употребления слова – «разновидность учебного задания». В АП преобладают синтагматические реакции, чаще всего – называющие номер варианта (*первый, второй* и под.) – более 26% от общего числа реакций. Другие реакции также свидетельствуют об увязывании слова только с одной ситуацией – ситуацией выполнения учебного задания (*математика, задача, контрольная работа* и под.). Никаких признаков обобщения или переноса употребления слова на другую ситуацию в АП не на-

блюдается, слово воспринимается и идентифицируется только в очень узком контексте.

Таким образом, проведенный анализ АП единиц, относящихся к крайней периферии лексикона младших школьников, позволил выявить разные пути включения слова в ассоциативно-вербальную сеть: через установление связей с единицами, представляющими конкретную увязываемую со словом ситуацию и ее образ, и постепенное встраивание слова в парадигму; через установление связей в лексико-семантической парадигме и постепенную конкретизацию понятия в процессе накопления жизненного и речевого опыта. В обоих случаях можно предположить расширение и укрепление семантических связей единицы в лексиконе с возрастом и тенденцию к достижению определенного баланса между реакциями разного типа, однако для проверки этого предположения необходимо изучение динамики ассоциативных полей в онтогенезе. Кроме того, требуется установление особенностей изменения с возрастом структуры тех ассоциативных полей, в которых на этапе младшего школьного возраста наблюдается ярко выраженный дисбаланс и не выявляется тенденция к усвоению сигнификативного компонента значения или к установлению синтагматических связей, а значит, и к активизации слова в речи.

ЛИТЕРАТУРА

Береснева Н. И. Модель внутреннего лексикона в позднем онтогенезе (ассоциативный эксперимент): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Пермь, 1997.

Гольдин В. Е., Сдобнова А. П., Мартынов А. О. Русский ассоциативный словарь: ассоциативные реакции школьников I – XI классов: в 2 т. – Саратов, 2011.

Золотова Н. О. Ядро ментального лексикона человека как естественный метаязык: дис. ... д-ра филол. н. – Тверь, 2005.

Овчинникова И. Г., Береснева Н. И., Дубровская Л. А., Пенягина Е. Б. Лексикон младшего школьника (характеристика лексического компонента языковой компетенции). – Пермь, 2000.

Плотникова С. В. Идентификация слова в речи младших школьников // Проблемы онтолингвистики: механизмы усвоения языка и становление речевой компетенции – 2015: материалы межд. конф. – СПб, 2015. – URL: http://iling.spb.ru/confs/ontoling2015_abstracts.pdf

Сазонова Т. Ю. От слова к смыслу // Теория языка и межкультурная коммуникация. – 2008. – № 1(3). – URL: <http://tl-ic.kursksu.ru>

Сдобнова А. П. К вопросу о периферийной зоне лексикона в позднем онтогенезе // Проблемы онтолингвистики: механизмы усвоения языка и становление речевой компетенции – 2015: материалы межд. конф. – СПб, 2015. – URL: <http://iling.spb.ru/conf/ontoling2015>

Соколова Т. В. Ассоциативный тезаурус ребенка 3 – 6 лет: дис. ... д-ра филол. наук в виде науч. докл. – М., 1999.

©Плотникова С. В., 2016