

## **РАЗДЕЛ IV. ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ И ШКОЛЕ**

**Н.Е. Букина  
Нижний Тагил**

### **Изучение восприятия школьниками русского (родного) языка**

Одним из первых необходимых этапов познания является восприятие. В исследовании мы ориентировались на взгляды когнитивных психологов, которые рассматривают «восприятие как наиболее фундаментальный когнитивный акт», где встречаются «когнитивная активность и реальность» [Найссер 1981]. Под когнитивной активностью будем понимать такие необходимые для организации процесса образования понятия, как мотивация, интерес, необходимость и т.п., а под когнитивной реальностью то, что называется средой: внутренний мир, опыт, познавательная исследовательская активность, все то, что создает когнитивную структуру восприятия.

Знание восприятия языка как учебного предмета позволяет решать ряд методических проблем: рациональная схема подачи материала, связь старого с новым, подбор дидактического материала, повышение объективности оценки результатов усвоения на уровне содержания проверочных заданий. Это лишь небольшая, наиболее приближенная к достижению часть дидактических задач, с которыми ежедневно сталкивается учитель.

На кафедре русского языка Нижнетагильской социально-педагогической академии изучаются вопросы восприятия различных сторон русского языка. Вопросы усвоения грамматических (морфологических) понятий подробно исследованы в специальной главе диссертации Н.Е. Букиной [Букина 1971], в диссертации О.С. Боярских рассмотрены вопросы восприятия студентами прецедентных единиц [Боярских 2008], читается спецкурс «Особенности восприятия школьниками русского (родного) языка» [Букина 2002], выполняются курсовые и выпускные

квалификационные работы, написаны сборники студенческих работ.

Основной метод исследования – ассоциативный эксперимент, прием толкования значения. В зависимости от целей эксперимента значение исследуется в изолированном слове или в тексте (контексте).

Эксперименты проводятся в основном с учащимися старших классов (10–11), а также с первокурсниками НТГСПА разных специальностей в первые дни пребывания в вузе, что приравнивается к уровню выпускника школы.

В последние годы, в связи с появлением доступных публикаций по методам исследования в когнитивной лингвистике [Попова, Стернин 2007] и психолингвистике [Белянин 2009], можно говорить о некотором повышении качества исследований.

Особенностью языка является бинарность его единиц: язык – речь, лексическое значение – грамматическое значение, значение немотивированное – мотивированное, языковое – авторское, контекстуальное, окказиональное, нормативное – ненормативное, нейтральное – образное, свое – чужое, новое – старое и т.п. Оппозиционные отношения единиц, принадлежащих одному и тому же классу, разряду, категории, значению, определяют психологические особенности восприятия языковых единиц: восприятие языка, различных его единиц находится в зависимости от соотношений между основными признаками языкового явления и совпадением / несовпадением с ними признаков анализируемых единиц.

Наиболее ярко эта оппозиция проявляется в особенностях восприятия грамматических категорий: отношения между лексическим значением, смыслом словосочетания, фразы и грамматическим значением слова, формы слова. Так, конфликтными, трудными могут быть формы единственного числа собирательных существительных, обозначающих собирательное единство множества: *листва, тряпье, воронье, студенчество, учительство, пролетариат*; конкретных существительных в сочетаниях с числительными *два, три, четыре – дома, флага, бойца, медведя*; вещественных существительных в сочетаниях с количественными словами *много, мало, тонна, масса – воды, овса, масла, мрамора*; трудно отнести к формам множественного числа сло-

ва, обозначающие конкретные предметы, поддающиеся счету, являющиеся остатками двойственного числа: *они, мои, новые – сани, брюки, ножницы, щипцы*. Но формирование грамматической категории, грамматического значения слова важно не только для формирования абстрактного мышления, но и для понимания природы языка, где одним словом можно назвать множество однородных явлений, не различает категории числа то, что не поддается счету, а имеет другие формы измерения, язык развивается, и наряду с новым, в нем сохраняются некоторые архаичные формы, которые могут вступать в противоречие с обыденным (житейским) пониманием вещей. С опытом ошибок становится меньше, но природа их остается прежней: лексическое значение слова осознается в первую очередь.

Большая часть студенческих исследований посвящена изучению восприятия разных типов лексических значений. «Лексическое значение слова – продукт мыслительной деятельности человека, оно связано с редукцией информации человеческим сознанием, с такими видами мыслительных процессов, как сравнение, классификация, обобщение» [Гак 1998: 261].

Многообразии толкований лексических значений слов можно сгруппировать в два типа: логико-психологический и лингвистический. Наши наблюдения, к сожалению, показали, что логико-психологический способ толкования лексического значения встречается довольно часто и может быть представлен подбором однокоренных слов: *радость – радоваться*, синонимом: *грустно – невесело*, через конкретный эпизод: *грустно – наказали, не разрешают гулять*. Логико-психологический способ преобладает при толковании абстрактных слов, что объясняется природой этого типа значений: широта семантики, слабая связь с денотативным значением лексемы, зависимость от опыта индивида и т.п. Толкование значения через конкретные образные представления является признаком небогатого языкового опыта. Это мешает пониманию образных средств, авторских значений в художественных текстах. В этих случаях учащиеся часто вместо значения метафоры, авторского смысла слова повторяют описанный автором эпизод.

Другой путь толкования лексического значения – лингвистический. Это более высокий уровень толкования значения, опре-

деление значение через родовое понятие, через сопоставление с синонимичным значением с указанием различий между словами свидетельствует о наличии в мышлении человека абстрактно-логических компонентов. Это толкования типа: *радость – чувство, трусость – черта характера, веселье – состояние души*. Но часто при характеристике конкретных чувств, черт характера, состояний души возникают трудности, характерные для толкования абстрактного слова.

Ряд исследований посвящен анализу слова в художественном тексте. Для исследования выбирались слова, значения слов, знание которых важно для понимания художественного текста, образов, стиля писателя. Так, актуальным оказалось обращение к устаревшему слову, которое характерно для определенного периода жизни народа, но не всегда понятно современному носителю языка. Оказывается, выпускники школы зачастую не знают тех устаревших слов, которые встречаются в литературных произведениях школьных программ, в фольклоре, творчестве современных поэтов и писателей часто в переносном, смещенном, ироничном значении. Не зная значения слова *аршин*, трудно уловить иронию В. Высоцкого в словах *«тебе шитья пойдет с аршин»*. А наши наблюдения показали, что выпускники затрудняются в толковании слов *взор – чушь, бред, неверные слова; ланиты – губы, локоны, комплимент, краска; лобзать – ласкать, выражать чувства, лелеять, обожать, поклоняться; ветрило – мельница, буря, главарь* и многих других. Изучение опознавательных признаков, по которым толкуется значение – область изучения психолингвистики. Будущий учитель должен о них знать, чтобы предупредить возможные ошибки. Но важно перед изучением литературного произведения подготовить учащихся к словесному восприятию текста. Наибольшую трудность представляют семантические архаизмы, так как они могут быть не замечены не без ущерба для произведения и его автора: Лондон *щепетильный*, невежества губительный *позор*.

Важную роль в обогащении словаря, речи школьников играет работа с многозначным словом. Проведены наблюдения над восприятием многозначных слов *любовь* в творчестве Ф.М. Достоевского, *жизнь* в поэзии М. Волошина, *сердце* в поэзии А.В. Кольцова и др. В работе с многозначным словом важно об-

ратить внимание на синтагматические связи слова. Авторы часто смещают эти связи, в результате чего возникают новые значения: *сердце болит, занает; горит, зажглось, раскалилось; бьется, разрывается, запрядало*. Многозначное слово в авторском тексте образует новые синонимические ряды: *жизнь – бытие; жизнь – земля, плоть; жизнь – дар, дом; жизнь – путь, перепутье, дорога, крест, судьба; жизнь – звено, цепь, вязь, доля, вежа*. Безусловно, учащимся трудно без учителя выделить некоторые контекстуальные авторские значения. Первоначальным этапом работы может стать распределение значений многозначного слова по тем значениям, которые даны в словаре, затем попытаться определить, какие значения дополнительно есть в авторском тексте, обратить внимание на необычность некоторых словосочетаний, чтобы понять замысел автора. Например, у М. Волошина *жизнь – плоть*:

Мы сквозь смерть *во плоти проросли*,  
И с огнем наша схожа *природа*. (Блуждание)

Неразрушимый *узел жизни*:

*плоть*,

пронзенная *дыханьем и биеньем*. (Огонь)

Особое место в художественной литературе занимает метафора. Наблюдения над восприятием метафоры в разных текстах обнаруживают следующие особенности. Тесная связь метафоры с сравнением помогает объяснить, что такое метафора в отличие от сравнения, но в то же время достаточно распространенное явление – неразличение метафоры, сравнения, особенно выраженного одним словом в творительном падеже (*петь соловьем, крутиться стрекозой*), а также перифразы. Легче узнаются, воспринимаются простые метафоры, даже наделенные авторским значением, например у И.А. Бунина: *крутой и острый серпок народившегося месяца; были острые радости и горести; чувство острой жалости; все еще весь пылал острым огнем последнего мига разлуки*.

Сложнее восприятие развернутых метафор, метафор, включенных в сравнительный оборот. Понимание таких метафор требует умения видеть тонкие авторские нюансы, особые смыслы слова, обращать внимание на сочетаемость слов, включенных в метафору, иногда – на более далекое словесное окруже-

ние. Проведенные эксперименты показали, что, например, одиннадцатиклассники понимают, с какой целью автор использует метафоры, видят, что «метафора украшает строку», «делает необычным стихотворение», благодаря ей, «стихотворение становится более ярким, образным, эмоциональным», усиливается впечатление от описываемого явления», «в воображении читателя рисуется более яркая картина», ощущают особую выразительность метафоры, видят ее роль в поэтическом тексте, но не всегда способны описать, что именно возникает в сознании при встрече с ней [Боярских 2002]. Можно назвать некоторые особенности в восприятии метафоры:

1. Простая метафора, основанная на прямом сопоставлении, достаточно полно воспринимается школьниками, отмечается перенос качеств, признаков с одного предмета на другой.

2. Замечается нестандартное сочетание слов, красота, выразительность фразы.

3. Вызывает затруднения определение границ развернутой метафоры, сужение/расширение границ метафоры нарушает целостность авторского замысла.

4. Значительные трудности возникают при толковании смысла метафоры, понимании ее роли в тексте.

В целом старшеклассники, выпускники школы считают метафору ярким выразительным средством языка, реагируют на неожиданные, оригинальные выражения, хотя встречаются и такие ответы, как в тексте *Туча набежала на лицо Обломова*, ученик отмечает, что туча бывает на небе, а на лице нет.

Работа с метафорой важна не только при осмыслении художественного текста, но и является хорошим материалом для развития логического и образного мышления.

Наблюдения над восприятием смещенных противопоставлений (в творчестве М. Цветаевой, И. Северянина) показали, что старшеклассники воспринимают смещенные противопоставления по аналогии с языковыми антонимами. При выделении смещенных противопоставлений четко намечаются две тенденции: с одной стороны, стремление выписать вместо пары противопоставленных слов слова в их ближайшем контексте, поясняющем смысл противоположности, что объясняется контекстуальной природой смещенного противопоставления, с другой

стороны, – стремление привести непонятное, нетипичное противопоставление к знакомому, узнаваемому, в результате чего противопоставление сокращается до пары слов, не выражающих полностью авторского контраста, что можно объяснить стереотипностью мышления, для которого более приемлемы, понятны общезыковые антонимы. Но в обоих случаях проявляются затруднения в объяснении авторского смысла, тех компонентов значений противопоставляемых автором слов, что рождает особый образ. Наиболее доступными в поэзии М. Цветаевой оказались: *любовь – лицемерье; письмо – письма; карточный домик – храм; мудрец, холодный ученый – поэт* [Жданова 2002].

Многообразие типов лексических значений требует от учителя особого внимания к слову в преподавании русского языка и литературы. Работа должна проводиться постоянно в тех ситуациях, которые возникают на уроках и вне их, не откладывая появляющиеся вопросы на специальные уроки по развитию речи, обогащению словаря учащихся. Как показывают исследования психолингвистов, когнитологов, восприятие слова происходит в ситуации, требующей номинации, в сценарии.

Языковая / речевая подготовка студента – будущего учителя – также должна вестись непрерывно в тесной связи с изучаемым материалом. При этом параллельно постоянно следует уделять внимание работе по объяснению тех психологических моментов, которые помогают восприятию языкового материала или осложняют его. В процессе проводимых исследований студенты обнаружили ряд затруднений:

1. Планирование эксперимента: необходимость постановки цели эксперимента и формулировки ожидаемого результата.

2. Обработка полученных данных: в данном эксперименте не походит подсчет правильно / неправильно. Необходим тщательный анализ всех нюансов в ответах испытуемых, причин, порождающих тот или иной ответ, суммирование данных по яркости признака и т.п.

3. Выводы на основе полученных результатов: необходимо сопоставление полученных результатов с заявленным ожидаемым результатом, объяснение полученных расхождений.

4. Уточняющие беседы с испытуемыми: подготовка вопросов, требующих точного ответа, запись ответов, их обобщение, грация и т.п.

5. Ограниченность контингента испытуемых, что приводит к недостаточной валидности выводов из эксперимента, не позволяет делать прогнозы.

Мы ограничились лишь отдельными наблюдениями за восприятием слова. Наверное, настало время обобщить достижения психолингвистики, когнитивной лингвистики, прагматики с тем, чтобы вводить их в практику подготовки учителя русского языка и литературы.

### *Литература*

*Белянин В.П.* Психолингвистика. – М., 2009.

*Боярских О.С.* Особенности восприятия старшекласниками развернутой поэтической метафоры // Оценка в языке и речи / Отв. ред. Н.Е. Букина. – Нижний Тагил, 2002.

*Боярских О.С.* Прецедентные феномены со сферой-источником «литература» в дискурсе Российских печатных СМИ. Автореферат на соискание ученой степени кандидата филологических наук. – Екатеринбург, 2008.

*Букина Н.Е.* Проверка усвоения системы морфологических понятий учащимися средней школы. Автореферат на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – М., 1971.

*Букина Н.Е.* Особенности восприятия / усвоения русского (родного) языка // Программы педагогических институтов. Сборник № 3. – Нижний Тагил, 2002.

*Гак В.Г.* Лексическое значение слова // БЭС. Языкознание. – М., 1998.

*Жданова А.А.* Восприятие старшекласниками смещенных противопоставлений // Оценка в языке и речи / Отв. ред. Н.Е. Букина. – Нижний Тагил, 2002.

*Найссер Ульрих.* Познание и реальность – М., 1981.

*Попова З.Д., Стернин И.А.* Когнитивная лингвистика. – М., 2007.

©Букина Н.Е., 2011