

**М.Л.Кусова
Екатеринбург**

**О факторах, определяющих парадигматические связи слов
в словаре младшего школьника**

Для современной лингвистики является аксиомой положение о связи языка и мышления, об обусловленности языкового образования и речевого развития ребенка когнитивными процессами. Связь когнитивных процессов и языка находит отражение в системном описании лексики, в представлении различных типов лексических парадигм, различных лексических подмножеств. Выделяются лексико-семантические группы, семантические поля, идеографические группы слов как отражение идеографической сетки, существующей в нашем языковом сознании, благодаря чему собственно и возможна речевая деятельность. Говоря об особенностях отражения лексической системы языка в сознании его носителей, Л.А. Новиков отмечает возможность свести лексику языка к элементарным смыслам, лексическим функциям [1], подчеркивая при этом, что подобные элементарные смыслы могут быть выделены в том числе при обращении к антонимии.

В разных видах речевой деятельности протекают различные процессы, обусловленные различными логическими операциями. Мы остановимся на процессах, связанных с межсловной парадигматикой, так как в основе этих процессов лежат логические операции сопоставления и противопоставления. А.А. Леонтьев пишет, что при опознавании слова используются семантико-грамматические и семантические признаки слова [2]. На примере лексических парадигм, воспроизводимых младшими школьниками в условиях лингвистического эксперимента и выявленных экспериментатором в процессе наблюдения за речью, мы попытаемся определить, на какие признаки слова опирается младший школьник при его узнавании, как результаты когнитивных процессов определяют этот процесс узнавания.

Как показывает анализ работ младших школьников, записей их устной речи, материалов лингвистического эксперимента, при опознании слова младшие школьники опираются на зрительные и слуховые каналы восприятия (что закономерно), при-

чем на этапе предварительной ориентировки нередко доминируют фонетические и графические характеристики слова. Доминирование данных характеристик слова последовательно проявляется в смешении в речи младших школьников паронимов, например: бережливое отношение к природе. Подобное смешение интересно тем, что оно наблюдается в рамках устойчивого словосочетания, многократно воспроизводимого в речевой среде младшего школьника, и лексическая ошибка связана с единицей, обычно усваиваемой к старшему дошкольному возрасту. Традиционным для речи младших школьников является смешение и таких лексических единиц, как надеть – одеть, человечный – человеческий, пустой – пустынный и т.п.

Данную ошибку можно объяснить доминированием в языковом сознании ребенка общего смысла у однокоренных слов. Представляется, что и в младшем школьном возрасте при осмыслении значения слова ребенок опирается на те же связи и отношения, которые актуальны для ребенка в раннем и младшем возрасте. В раннем и младшем возрасте ребенок при опознании нового слова опирается на его формальные признаки, тождество формы воспринимается как вероятностный признак близости или общности содержания. В дневниковых записях детской речи приводится следующий пример. Бабушка показывает ребенку на соседа, играющего на гармошке, и называет этого соседа: «Дядя Гена». Ребенок мгновенно реагирует: «Крокодил», – не учитывая денотативной соотнесенности слова, не вкладывая в данную единицу никакой коннотации [3]. Очевидна актуализация в сознании ребенка формальной связи, обусловленной содержанием мультипликационного фильма.

Логическими операциями дифференциации, обобщения, классификации дети овладевают в дошкольном и младшем школьном возрасте на материале артефактов ближайшего и дальнейшего окружения. С.Н. Цейтлин отмечает, что «родовые семантические компоненты значения осваиваются раньше, чем дифференциальные» [4]. Основываясь на типовых семантических функциях, смыслах, мы можем предполагать, что в языковом сознании младшего школьника при использовании единиц, связанных родовидовыми отношениями, актуализируется имен-

но общий смысл данных единиц, их иерархия не актуальна, например: Люди убирают урожай овощей, свеклы.

При комментировании данного примера мы можем также обратиться к наблюдениям С.Н. Цейтлин: «Словом закрепляются мыслительные процессы, связанные с обобщением явлений, причем степень обобщенности может быть разной. Иерархически организованная система лексических единиц отражает существующую в природе типологию реалий ... Степень обобщенности и необходимость детализации определяются прежде всего факторами прагматическими, а именно тем, какая степень точности необходима для предметно-практической деятельности ребенка» [5].

Поиск общего смысла при отражении в речи однопорядковых явлений «скрывает» от младшего школьника существенные различия в семантике единиц овощи – свекла. При опознании слова в процессе высказывания учитывается его семантическая характеристика, но эта семантическая характеристика ограничена смыслом, объединяющим слова данного ряда, дифференциация лексических единиц в ней не представлена. Данный материал дает основание говорить о недостаточной сформированности когнитивных операций, об отсутствии понимания, что в лексике имеются единицы, денотативные компоненты в значении которых не соотносятся с конкретным, отдельно взятым артефактом.

Доминирование когнитивных процессов, связанных с обобщением, наблюдается и в других высказываниях младших школьников: Погода была дождливая, пасмурная. Семантическая близость определяется каузативной связью между состояниями, называемыми как дождливый, пасмурный; в языковом сознании школьника эти единицы объединены, семантические признаки, определяющие их различие, нивелируются.

Нивелирование семантических различий лексических единиц как некоторые «когнитивные пробелы», знак того, что явление не познано школьником, можно наблюдать в различных высказываниях, например: У собаки встал дыбом мех (не разграничиваются единицы шерсть – мех). Полагаем, что убедительным аргументом нейтрализации семантических различий может послужить факт смешения сочетаемости слов, близких по значению: Она была вежливая ко всем (ср. внимательна к кому, веж-

ливая с кем), что вновь дает основание говорить: познавая язык и овладевая речью, ребенок прежде всего овладевает общими закономерностями в языке и речи (в связи с этим можно вспомнить факт сверхгенерализации, наблюдаемый в речи детей раннего и младшего возраста).

Ранее, говоря об особенностях словаря младших школьников, мы обращались к записям детской речи. Чтобы определить, насколько в языковом сознании младших школьников отражены синонимические и антонимические оппозиции, мы провели лингвистический эксперимент. Задание, предложенное учащимся, содержало формулировку, хорошо знакомую младшим школьникам: подобрать слова, противоположные по значению, подобрать слова, близкие по значению. В качестве стимулов предлагались те лексические единицы, которые были включены в материалы упражнений с аналогичными заданиями, т.е. эксперимент предполагал опору на имеющий у школьника опыт познания языка. Предъявление на первом плане противоположных значений слов также объясняется механизмом познания языка: связи по противоположности являются самыми устойчивыми связями в языковом сознании человека. Слова-стимулы были ограничены с точки зрения категориально-грамматической семантики: для эксперимента предлагались имена прилагательные и глаголы, поскольку в этих классах слов более последовательно проявляется градуальность и противоположная направленность процессов.

Полученный в результате эксперимента материал позволяет высказать ряд суждений. Количество единиц, воспроизведенных школьниками в заданных антонимических и синонимических парадигмах, напрямую зависит от наполненности этих парадигм в системе языка. Чем больше единиц включает парадигма в системе языка, тем большее количество единиц воспроизводится школьниками. Наибольшее количество единиц было приведено к словам-стимулам «молчать, ругать, увеличить», наименьшее – к словам-стимулам «кончить, закрыть». При этом школьниками использовались универсальные модели противопоставления: ругать – не ругать, увеличить – не увеличить, практически не учитывалась стилистическая дифференциация лексем и вариантов значений слова, эмоционально-оценочная

коннотация и наличие в семантике слова оценочных компонентов: молчать – орать, молчать – болтать.

Младшие школьники владеют логическими операциями сравнения и противопоставления, поэтому в случае отсутствия в лексиконе школьника необходимой лексической единицы учащийся создает по определенной модели потенциальное слово и заполняет лакуны. Например, подбирая слова, противоположные по значению, школьники указали: уменьшить – убольшить. Обращение к словотворчеству – явление, не типичное для младшего школьника. Следовательно, здесь мы можем говорить об опоре на ранний речевой опыт, его длительном хранении в речевом сознании ребенка и о возможности актуализации этого опыта при появлении языковых и речевых проблем. Опора на ранний речевой опыт проявляется и в попытке заполнить парадигму формами одного слова: велеть – велел (реакция на стимул при выполнении задания: подобрать слово, близкое по значению).

Как показывает анализ антонимических и синонимических парадигм, предложенных младшими школьниками, учащиеся в процессе обучения языку и его изучения по-прежнему опираются на языковое чутье, языковую интуицию, воспроизводят собственный речевой опыт, полученный в определенной речевой среде, без какого-либо осмысления этого опыта, широко пользуются имитацией в овладении языком. Наше утверждение строится на том, что школьники не воспроизводили связей, существующих между единицами в языке, даже если эти связи рассматривались на материале лексических упражнений школьных учебников, например: говорить – молчать, ругать – хвалить.

При наличии слов-стимулов «молчать», «ругать», учащиеся, называя слова, противоположные по значению, вспоминали следующие единицы:

молчать – разговаривать, сказать, говорить, орать, болтать, шуметь, замолчать;

ругать – хвалить, не ругать, похвалить, жалеть, ласкать, бранить, молчать, ворчать, драть, кричать.

Анализируя наполнение приведенных рядов, видим, что синонимические и антонимические парадигмы далеко не для всех учащихся являются объектом познания: при воспроизведении антонимических связей учащиеся привели и синонимы. Логиче-

ские операции сравнения, противопоставления школьники выполняют по отношению к явлениям действительности, не перенося эти операции на лексические единицы, репрезентирующие явления. У младших школьников при овладении лексикой сохраняются те же особенности, что наблюдаются в речевой деятельности детей в возрасте до трех лет.

В возрасте до трех лет в речи ребенка наблюдается «дефицит» лексических единиц, необходимых для называния познаваемых явлений действительности. Бедность словаря маленький ребенок компенсирует, используя номинативный перенос. Он называет одним словом явления, близкие по функции, внешним признакам, объединенные ситуацией, например: елку называет кактусом, потолочный светильник – солнышком, клетчатую юбку – шахматами и т.п. [6].

В речи младших школьников по-прежнему сохраняется номинативный перенос на основании общности ситуации, при этом семантические различия не принимаются младшим школьником во внимание. Только семантическими парадигматическими отношениями невозможно объяснить все многообразие указанных школьниками антонимических оппозиций: ругать – драть, ругать – ласкать. Заметим, что антонимическая оппозиция ругать – драть довольно часто встречалась в ответах тех учащихся, которые верно воспроизвели все другие оппозиции. Наполнение антонимической парадигмы со словом-стимулом «ругать» во многом определяется влиянием ситуации, а также воздействием универсальной оценки «хорошо – плохо». В антонимической парадигме наблюдает противопоставление по признаку: хорошее – плохое отношение, возможно, доброе – недоброе отношение. Следовательно, мы можем говорить о том, что в процессе познания языковых явлений младшими школьниками оказываются значимыми неязыковые факторы, прежде всего, ситуация.

Влияние ситуации прослеживается и в приведенных школьниками синонимических парадигмах: говорить – болтать, говорить – орать, утаить – спрятать, бранить – кричать, бранить – драть. Приведенные оппозиции включают различные типы синонимов, семантические и стилистические различия единиц учащимися не учитывались, хотя при выполнении заданий лексемы предлагались вне контекста. Особенности наполнения приведен-

ных оппозиций объясняются стремлением детей данного возраста к эмоциональности и экспрессивности собственной речи, с одной стороны, влиянием устойчивых ситуаций, с другой. Нейтрализация «говорить – болтать», «говорить – орать» – типичное явление в ситуации школьного урока и в речи учителя.

Таким образом, при описании особенностей отражения межсловной парадигматики в лексиконе младшего школьника и в его речевой деятельности мы видим, что познавательные процессы, связанные с языком, опосредованы процессом познания действительности, влиянием речевой ситуации. Определение значения слова с опорой на речевую ситуацию оказывается для младшего школьника настолько значимым, что он не учитывает информацию, полученную в педагогически управляемом процессе познания языка. Для младшего школьника актуален его прежний речевой опыт, что, очевидно, целесообразно учитывать педагогу при организации обучения младших школьников языку.

Литература

Новиков Л.А. Антонимия в русском языке (семантический анализ противоположностей). – М., 1973.

Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М., 1999.

От двух до трех: Дневниковые записи / сост. С.Н. Цейтлин, М.Б. Елизарова. – СПб., 1998.

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

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

От двух до трех: Дневниковые записи / сост. С.Н. Цейтлин, М.Б. Елизарова. – СПб., 1998.

© Кусова М.Л., 2007