

М.Л. Кусова
Екатеринбург

Особенности отражения межсловной парадигматики в речи младших школьников

Усвоение лексической системы языка в разных возрастных группах строится на осознании ребенком межсловной и внутрисловной парадигматики, причем в языковом сознании ребенка парадигматические связи нередко представлены иначе, чем в самом языке. Известно, что в раннем и младшем возрасте близость слов по значению для ребенка определяется близостью ситуаций и близостью денотатов. На этом фоне возникает вопрос о характере отражения парадигматических связей слов в речи младших школьников, поскольку, с одной стороны, на данной ступени обучения в системе предлагаются упражнения, направленные на усвоение детьми синонимических, антонимических связей, многозначности; с другой стороны, существующие в сознании связи дети легко воспроизводят в собственной речи, так как механизм самоконтроля у младших школьников обычно направлен на устранение ошибок именно в письменной форме речи (орфографических, пунктуационных). Речевые ошибки детьми корректируются с трудом.

Как показывает анализ работ младших школьников и записей их устной речи, ошибки в речи детей нередко связаны с произвольным определением парадигматических и синтагматических связей слов, с недостаточным или неправильным пониманием характера этих связей. Внимание к форме слова, звуковой, графической, приводит к смешению паронимов, что наблюдается даже в рамках устойчивого словосочетания, когда значение хотя бы одного из паронимов должно быть известно ребенку очень хорошо. Например: *бережливое отношение к природе* (ср.: *бережливый – бережливый*). Данную ошибку можно объяснить и неверным осознанием сущности связи при паронимии, однако при употреблении однокоренных слов разных частей речи дети обычно не испытывают затруднений.

Логическими операциями дифференциации, обобщения, классификации дети овладевают в дошкольном возрасте на ма-

териале артефактов ближайшего и дальнейшего окружения. Родовидовые отношения в рядах *мебель, посуда, фрукты, овощи* хорошо известны детям, они без затруднений воспроизводят данные классификационные ряды. Однако в речи наблюдаем непонимание различий в объеме значений ядра парадигмы и ординарных членов ее, слов с родовым и видовым значением, что приводит к неправильному построению однородного ряда, например: *Люди убирают урожай овощей, свеклы*. С.Н.Цейтлин отмечает: «Словом закрепляются мыслительные процессы, связанные с обобщением явлений, причем степень обобщенности может быть разной. Иерархически организованная система лексических единиц отражает существующую в природе типологию реалей ... Степень обобщенности и необходимость детализации определяются, прежде всего, факторами прагматическими, а именно тем, какая степень точности необходима для предметно-практической деятельности ребенка» [Цейтлин 2000: 184-185]. Данное суждение С.Н.Цейтлин связано с процессом усвоения слова детьми дошкольного возраста. Видим, что названная закономерность сохраняется и в школьном возрасте, и объясняется она по-прежнему установкой на степень точности высказывания.

Нередко в высказываниях детей дошкольного возраста наблюдается тавтологичность, обусловленная ошибочным использованием однокоренных слов. Однако она сохраняется и в школьном возрасте и связана с установкой детей на степень точности высказывания.

Иногда в речи детей наблюдается тавтологичность, объясняемая ошибочным использованием членов одного парадигматического ряда (*Погода была дождливая, пасмурная*), степень семантической близости которых усматривается через каузативную связь, очевидно, недоступную ребенку или неактуальную для него. Близость значений слов – элементов одного парадигматического ряда порой настолько актуальна для ребенка, что различия между артефактами, и, как следствие, дефинициями становятся несущественными: *У собаки встал дыбом мех* (ср.: *мех – шерсть*). Наряду с отождествлением значений лексических единиц наблюдается отождествление грамматических связей членов парадигмы, например: *Она была вежливая ко всем*

(ср.: *внимательна к кому, вежлива с кем*); их стилистической окрашенности: *Молодая лебедушка затихнула свою маленькую головку под крыло* (разговорный глагол *затихнуть*, с точки зрения ребенка, эквивалентен нейтральному *спрятать*). Осознание принадлежности слов к одному парадигматическому ряду служит для младших школьников сигналом нейтрализации семантических, грамматических, стилистических различий этих слов. Таким образом, в младшем школьном возрасте ребенок испытывает затруднения в соотнесенности слова и денотата, в определении, с каким кругом денотатов может быть соотнесено данное слово.

Какие единицы группируются детьми в парадигматическом ряду, что является актуальным при объединении слов в рамках одной парадигмы, совпадают ли эти критерии с критериями, существующими в системе языка? Для ответа на данный вопрос был проведен лингвистический эксперимент, когда школьникам предлагалось выполнить задание, подобное выполняемым по учебнику, – к указанным словам подобрать близкие и противоположные по значению. Задания выполнялись на материале имен прилагательных и глаголов. Ограничение круга слов именами прилагательными и глаголами объясняется лингвистическими и экстралингвистическими причинами: во-первых, синонимические и антонимические связи актуальны для слов именно данных частей речи вследствие их семантических особенностей, наличия в семантике данных единиц градуальности и противоположной направленности действий, во-вторых, на этом основании синонимические и антонимические оппозиции изучаются в школе, прежде всего, на материале имен прилагательных и глаголов. Следуют подчеркнуть, что воспроизводимые оппозиции известны детям благодаря материалу школьных учебников. Предлагаемые для эксперимента единицы включались в аналогичные школьные упражнения.

Как итоги эксперимента, лежащие на поверхности, следует отметить: анализ материалов подтвердил известное положение относительно того, что для носителей языка наиболее значимы синонимические и антонимические связи качественных прилагательных. Синонимические и антонимические связи прилагательных описаны всеми детьми, в описании глагольных связей

имеются «пустые клеточки» (свидетельствующие о пробелах в знании), равные 3 % глагольных словоупотреблений.

Детям представляются несущественными семантические различия слов, связанные с наиболее абстрактными категориально-грамматическими и грамматическими семами. Они предлагают следующие оппозиции: *говорить – разговор, велеть – приказ, смелый – не боится* (слова различаются на уровне категориально-грамматических сем), *запереть – закрыл* (различия связаны с грамматической категорией времени), *кончить – начинать* (глаголы различаются по виду). Основанием для включения в парадигму для школьников являются лексические компоненты в значении слов, грамматические различия не учитываются.

Ограничив объект внимания глагольными синонимическими и антонимическими оппозициями, обратимся, прежде всего, к описанию синонимических оппозиций. Синонимические ряды заданных глаголов, построенные по материалам детских работ, выглядят следующим образом:

говорить – разговаривать (разговор, разговорка), рассказывать, сказать, болтать, шептать, ворчать, кричать, орать, беседовать, заговаривать;

бранить – ругать, ругаться, брань (бранка), кричать, драть, манить;

запереть – закрыть, отпереть;

велеть – приказать (приказывать, приказ), наказывать, сказывать, спрашивать, просить, разрешать, хвалить, хотеть;

утаить – скрывать, спрятать;

бросать – кидать (кинуть).

Очевидно, что различие в количестве синонимических рядов предопределено тем, насколько богат парадигматический ряд того или иного глагола. Полученные синонимические ряды включают различные типы синонимов; семантические (*бросать – кидать, утаить – спрятать*), стилистические (*кричать – орать, велеть – наказывать*), семантико-стилистические (*говорить – болтать*), при этом сами дети осознают приведенные пары как абсолютные синонимы. Названные стилистические и семантико-стилистические оппозиции частотны. Нам представляется, что причины этого в следующем: во-первых, дети часто используют данные слова в силу их экспрессивности, эмоцио-

нальной окрашенности, не замечая их стилистической маркированности и, следовательно, ограниченности в их употреблении; во-вторых, характер связей данных слов определен устойчивым воздействием педагогической ситуации, когда разговор на уроке называется болтовней, а молчание противопоставлено крику (см.: антонимическая оппозиция *молчать* – *кричать*). А.А. Леонтьев, говоря о механизме восприятия семантики слова, отмечает, что во многом этот механизм может носить индивидуальный характер, зависеть от индивидуального опыта реципиента [Леонтьев 1999: 134]. Очевидно, что в данном случае репрезентируется некий коллективный опыт, обусловленность семантики слова этим опытом в данном случае бесспорна.

Фактором, значимым для объединения слов в синонимические оппозиции, является наличие тождественных сем в структурах слов, причем тождество семных структур далеко не абсолютно, а пересекающиеся семы могут быть различными по степени их обобщенности и по статусу в семной структуре слова, например: *говорить* – *шептать*, *говорить* – *ворчать*. Наличие в семантике слов общей категориально-лексической семы говорения, принадлежность к одной лексико-семантической группе (ЛСГ), к одному идеографическому классу глаголов речи является основанием для объединения членов парадигмы в один синонимический ряд. Базовый глагол выступает в качестве синонима ординарных членов группы, синонимический ряд расширяется в сознании детей до границ парадигматического ряда. Отмеченные синонимы имеют лишь один общий компонент «речевое действие» в отличие от языковых синонимов, которые, наоборот, имеют лишь один различный компонент при наличии тождественных. Единицы, приводимые детьми в качестве синонимов, таковыми не являются.

Наблюдается также актуализация тождественных дифференциальных сем при нейтрализации различающихся более абстрактных сем, что приводит к включению в синонимический ряд слов, членов различных ЛСГ. Так, в синонимическую оппозицию *велеть* – *сказать* включены члены ЛСГ говорения и волеизъявления. Причина такого объединения – в наличии дифференциальной семы говорения в глаголе *велеть*, в его совмещенной семантике. Расширение синонимических рядов *бранить* –

манить, велеть – хвалить объясняется недостаточным пониманием явления синонимии и может оцениваться либо как ошибочное определение связи этих слов, либо как незнание синонимов данных глаголов вследствие бедности словаря. Знаменательно то, что, определяя значение неизвестного слова, школьник возвращается к своему дошкольному опыту «присвоения» значения лексеме без опоры на систему языка, хотя уже в старшем дошкольном возрасте ребенок осознает социальную и системную обусловленность значения слова, в старшем дошкольном возрасте и в школе он овладевает способами получения информации о значении слова. Возможно, первый речевой опыт особенно актуален для ребенка, не случайно в подростковом возрасте дети нередко создают тайный язык, предполагающий использование слова в значении, отсутствующем у него в языке, не случайно так активно используют жаргон как некий тайный язык.

Ограниченность словарного запаса дети пытаются преодолеть с помощью словотворчества, хотя при этом далеко не всегда разграничивают формообразовательные (*велеть – велел*), словообразовательные (*бранить – бранка*) и синонимические (*увеличить – убольшить*) связи слов. Обращение к словотворчеству – явление, очень нетипичное для младших школьников. Следовательно, здесь мы также можем говорить об опоре на ранний речевой опыт, его длительное хранение в сознании ребенка и возможность актуализации при появлении языковых и речевых проблем. Появление стилистических и семантико-стилистических синонимов также объясняется ограниченностью словаря детей, активностью в нем просторечных и разговорных слов.

Аналогичные закономерности наблюдаются и при описании предложенных детьми антонимических оппозиций:

Молчать – разговаривать, сказать, говорить, орать, болтать, шуметь, замолчать; кончить – начать (начинать), закончить; увеличить – уменьшить, не увеличить, сузить, сложить, преувеличить, укоротить, прибавить, умножить; закрыть – открыть, запереть, не закрыть; ругать – хвалить, не ругать, похвалить, жалеть, ласкать, бранить, молчать, ворчать, драть, кричать.

Количество членов антонимических рядов также определяется богатством парадигматических связей исходного глагола, ср. объем антонимических рядов глаголов *кончить*, *заккрыть* и *молчать*, *увеличить*, *ругать*. Ограниченность словарного запаса компенсируется использованием стилистически маркированной и эмоционально окрашенной лексики (*молчать* – *болтать*, *молчать* – *орать*), использованием универсальных моделей отрицания и антонимического противопоставления (*ругать* – *не ругать*, *увеличить* – *не увеличить*). Наблюдается смешение синонимических и антонимических связей слов: слова, близкие по значению, приводятся в ряду антонимов (*увеличить* – *сложить*).

Общее присутствует и в наполненности антонимических рядов: членами антонимических рядов являются слова, объединенные с языковым антонимом в рамках одной парадигмы; см.: *молчать* – *говорить*, в парадигму глагола *говорить* входят глаголы *болтать*, *сказать*, *кричать*, *орать*, которые включаются детьми в антонимическую оппозицию глагола *молчать* значительно чаще, чем нейтральный антоним *говорить*.

При заданном базовом глаголе ЛСГ как члены антонимической оппозиции отмечаются и базовый глагол антонимически соотнесенной ЛСГ, и ординарные члены ее, например: антонимически противопоставлены ЛСГ «увеличение», «уменьшение», поэтому наряду с антонимической оппозицией, образованной базовыми глаголами *увеличить* – *уменьшить*, приводятся *увеличить* – *сузить*, *увеличить* – *укоротить*; *сузить*, *укоротить* – ординарные члены ЛСГ «уменьшение».

Однако только семантическими парадигматическими отношениями невозможно объяснить все многообразие указанных антонимических оппозиций, например, *ругать* – *драть* – антонимическая оппозиция, повторяющаяся в работах детей, правильно отметивших антонимические связи всех других предложенных слов: *ругать* – *ласкать*, *ругать* – *жалеть*. Критерием объединения слов в антонимическую оппозицию является наличие противоположных компонентов в значениях слов, в данном случае *хорошее* – *плохое отношение*, но при этом не учитывается второе существенное условие антонимии – тождество всех других компонентов семных структур членов антонимической

оппозиции, ср.: *ругать* «называть оскорбительными, грубыми, бранными словами», *ласкать* «проявлять нежность, любовь, оказывать ласку», *жалеть* «чувствовать жалость, сострадание».

Мы полагаем, что в данных и подобных оппозициях различия в семных структурах членов антонимической оппозиции нейтрализуются, в качестве средства нейтрализации выступает ситуация, т.е. наиболее значимой оказывается связь не семных структур слов, а связь ситуаций и их противопоставленность, ср. наказание и отсутствие его и т. д.

Таким образом, анализ речевого материала показывает, что при объединении слов в рамках синонимических и антонимических парадигм детьми учитывается тождество семных структур слов, порой минимальное. Различающиеся компоненты семных структур членов оппозиции нейтрализуются с учетом либо их семантических связей, принадлежности к определенной ЛСГ, либо с учетом ассоциативных связей, способности обозначать однотипную ситуацию или ситуации противоположные.

Слова, близкие по значению, осознаются детьми не как синонимы в узком смысле этого слова, а как функциональные эквиваленты; слова, противоположные по значению, — как контекстуальные антонимы. Расхождение между языковыми и речевыми связями не осознается детьми. Воспроизведенные связи устойчивы, регулярно повторяясь, они получают статус системных в сознании детей и воспроизводятся и тогда, когда дети оперируют словами-ономатемами. В языковом сознании младших школьников легко актуализируется ранее приобретенный языковой и речевой опыт, нередко даже противоречащий опыту более позднему.

Данный материал позволяет рассмотреть в социолингвистическом аспекте речь детей, констатировать их неумение дифференцировать маркированную лексику, бедность словаря, а также дает повод для разговора о характере педагогического общения, поскольку именно устойчивыми связями, возникающими в процессе педагогического общения, объясняются многие синонимические и антонимические оппозиции.

Литература

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