

отграничивать общеупотребительные слова от слов, уместных только в определенном стиле или сфере употребления.

#### Литература

1. Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В., Пронина О.В. Русский язык: Учеб. для 1 кл. (1-4) // Серия «Свободный ум». – М.: «Баллас», «С-инфо», 2010. – 64 с.
2. Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В., Пронина О.В. Русский язык: Учеб. для 2-го кл. (1-4) и 1-го кл. (1-3) // Серия «Свободный ум». – М.: «Баллас», «С-инфо», 2010. – 167 с.
3. Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В., Пронина О.В. Русский язык: Учеб. для 3-го кл. (1-4) и 2-го кл. (1-3) Часть 1. // Серия «Свободный ум». – М.: «Баллас», «С-инфо», 2010. – 144 с.
4. Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В., Пронина О.В. Русский язык: Учеб. для 3-го кл. (1-4) и 2-го кл. (1-3) Часть 2. // Серия «Свободный ум». – М.: «Баллас», «С-инфо», 2010. – 320 с.
5. Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В., Пронина О.В. Русский язык: Учеб. для 4-го кл. (1-4) и 3-го кл. (1-3) // Серия «Свободный ум». – М.: «Баллас», «С-инфо», 2010. – 208 с.
6. Кузнецова Э.В. Лексикология русского языка: Учеб. пособие для филол. фак. ун-тов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Высш. шк., 1989 – 216 с.
7. Львов М. Р. Словарик синонимов и антонимов. Пособие для детей младшего школьного возраста / М.Р. Львов. – М., 1992. – 96 с.
8. Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 460с.
9. Львов М.Р. Школьный словарь антонимов русского языка. – М.: Русский язык, 1984. – 384 с.

© Логинова Е.Г., Плотникова Е.И., 2016

УДК 372.8

ББК 74.26

*Плотникова С.В.,*

*кандидат филол. наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах*

*ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,  
Россия, г. Екатеринбург*

#### ОБ ОСВОЕНИИ РЕБЕНКОМ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗНАЧЕНИЯ СЛОВА

**Аннотация.** В статье рассматривается вопрос о развитии значения слова в языковом сознании ребенка в аспекте усвоения семной структуры значения. На материале детских лексико-семантических инноваций показано, что при освоении ребенком лексического значения слова проявляются тенденции к первоочередному усвоению сем, отражающих перцептивные признаки денотата и к более раннему усвоению интегральных сем по сравнению с дифференциальными.

**Ключевые слова:** детская речь, языковое сознание ребенка; лексическое значение; семная структура слова.

*Plotnikova Svetlana*

*Candidate of Philology. Sciences, associate professor of Russian language and methods of its teaching in the primary grades*

*Ural State Pedagogical University*

*Russia, Ekaterinburg*

*E-mail: plotnikova\_sv@mail.ru*

#### ON DEVELOPING CHILD LEXICAL WORD MEANING

**Annotation.** The article discusses the development of word meaning in the linguistic consciousness of the child in the aspect of mastering sema structure values. On a material of children's lexical and semantic innovations shows that during the development of the child lexical meaning of the word tends to be top-priority mastering of these things, reflect the perceptual signs and referents to the earlier assimilation integrated seed compared with the differential.

**Keywords:** children's speech, language consciousness of the child; lexical meaning; sema word structure.

В исследованиях по детской речи особое внимание уделяется изучению процесса овладения словом, его семантикой. Комплекс знаний, увязываемых со словом в сознании человека, является продуктом переработки его индивидуального и социального опыта, поэтому значение слова развивается на протяжении всей жизни человека. Особенно интенсивно этот процесс изменения значения слова в сознании протекает в детском возрасте: слова не появляются в сознании ребенка «готовыми» с присущими им в языке формой и значениями, они как бы «вызревают» по мере когнитивного и речевого развития ребенка, постепенно приближаясь и по своей форме, и по своему значению к единицам лексикона взрослого носителя языка.

Ребенок часто употребляет слова, как будто правильно называя с их помощью те или иные явления действительности, однако это не означает, что содержание детского слова в полной мере соответствует его языковому значению. По словам А.А. Леонтьева, «одно и то же слово при тождестве отнесенности к предметам и явлениям внешнего мира «значит» для ребенка разного возраста и уровня развития разное» [3]. Более того, исследователями детской речи отмечаются случаи одностороннего усвоения детьми только формальной стороны слова, когда слово ребенком воспроизводится в речи, но не наполняется никаким содержанием (М.Д. Воейкова, А.Н. Гвоздев, И.Н. Горелов, М.М. Кольцова и др.).

Психологи рассматривают развитие словесных значений в сознании ребенка в контексте изменения системного строения сознания, постепенного перехода от одной структуры обобщения к другой. Наиболее известна концепция развития значения слова в сознании ребенка, представленная в трудах Л.С. Выготского и получившая творческое развитие в трудах многих отечественных и зарубежных психологов (М.М. Кольцова, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.П. Стеценко, Т.Н. Ушакова, Н.Х. Швачкин и др.).

Описанию и анализу процесса овладения значением слова посвящено большое количество лингвистических исследований (Г.Р. Доброва, Е. Кларк, Т.М. Рогожникова, Н.В. Уфимцева, С.Н. Цейтлин, А.М. Шахнарович и др.). Установлено, что развитие лексического значения в сознании ребенка проходит несколько этапов: вначале значение в сознании ребенка характеризуется ситуативной закрепленностью, затем постепенно усваивается денотативная сфера применения слова и, наконец, на основе выделения и обобщения существенных признаков называемых словом явлений формируется понятие, которое и составляет ядро лексического значения слова [6]. Представленный анализ процесса овладения значением слова в детстве основывается на выделении в структуре лексического значения двух макрокомпонентов: денотативного и сигнификативного, образующих в совокупности его когнитивную составляющую (в противопоставлении прагматической составляющей, усвоение которой происходит на более поздних этапах онтогенеза).

Лингвистическое описание лексического значения традиционно строится на выделении в его структуре минимальных семантических компонентов – сем. Семная структура слова отражает иерархию признаков соотносимого со словом понятия, а также может включать и указание на признаки эталонного денотата (прототипа). Процесс усвоения семной структуры слова в онтогенезе на материале русского языка пока не был предметом специального исследования, хотя отдельные факты детской речи анализировались в данном аспекте в работах Г.Р. Добровой, М.Б. Елисеевой, М.Л. Кусовой, С.Н. Цейтлин и др.

С целью установления особенностей представления семной структуры слова в языковом сознании ребенка мы обратились к анализу дневниковых записей детской речи [2; 4; 5], из которых методом сплошной выборки были извлечены лексико-семантические инновации – случаи употребления ребенком слова, которые не соответствуют нормам и свидетельствуют о неполноценном овладении его лексическим значением. При анализе лексико-семантических инноваций мы устанавливали (где это было возможно) компонентный состав реализованного в детской речи значения слова, с тем чтобы определить, какие семы наиболее актуальны для ребенка и усваиваются в первую очередь.

Детские инновации постоянно привлекают к себе внимание исследователей, так как в них проявляются закономерные нарушения языковых правил, выявление которых способно пролить свет на особенности строения и формирования языкового сознания человека. Необходимо отметить, что по сравнению с другими типами инноваций (словообразовательными и формообразовательными) лексико-семантические инновации менее регулярны, в том числе и в силу большого разнообразия выражаемых словами значений, в них в меньшей степени проявляется «давление» языковой системы, они в большей степени обусловлены индивидуальным опытом предметно-практической, познавательной и речевой деятельности ребенка. Кроме того, не всегда можно однозначно установить, какой признак послужил основой специализации или генерализации значения слова в сознании ребенка. Например, Саша Менчинский неоднократно использовал слово *вкусные*, говоря о руках матери: *У тебя вкусные руки* (3,2,4; во время умывания); *У тебя невкусные*

руки, у мамы вкусные (4,1,14; няне). Что именно вызвало у ребенка приятные ощущения: прикосновение, запах? По-видимому, в данном случае можно сделать вывод лишь о том, что мальчик усвоил сему 'приятный, доставляющий удовольствие', но не усвоил пока дифференциальной семы, указывающей на источник удовольствия ('вкусные ощущения'). Квалификация рассматриваемого случая как замещения в лексиконе ребенка гиперонима гипонимом (т.е. расширения значения) также неоднозначна. Хотя в дневнике не зафиксировано ни одного употребления ребенком слова *приятный*, все же нельзя с точностью утверждать, что это слово отсутствует в его лексиконе, так как правильное употребление слова могло просто не привлечь внимания родителей.

Часть лексико-семантических инноваций обусловлена своеобразной «детской» интерпретацией наблюдаемых явлений, указывающей на отсутствие у ребенка знаний о них и об их природе. Например, Саша М., увидев розовое от заката небо, говорит «*покрасили*» (2,5,26), а Женя Гвоздев уверен, что главным признаком ветра является раскачивание деревьев: *Где нет деревьев, там нет и ветра* (3,11,11); *В лесу еще больше ветрище будет, там много деревьев* (4,3,2). Поскольку нас интересует прежде всего языковое сознание ребенка и отражение в нем семной структуры слова, подобные словоупотребления мы не анализировали.

В некоторых случаях в ошибочном словоупотреблении, обусловленном прежде всего незнанием соответствующей реалии, проявляется также и неточное представление о значении слова. Женя Г., увидев, как во дворе палят свинью, утверждает, что ее *топят* (3,1,6). Причина такого словоупотребления прежде всего в том, что ребенок не понимает происходящего на его глазах, но в то же время оно свидетельствует о том, что семная структура глагола *топить* в языковом сознании ребенка беднее, чем в языке, и не включает указание на место разведения огня («разводить и поддерживать огонь в печи, очаге и т.п.»).

Проведенный нами анализ лексико-семантических инноваций, связанных с развитием языкового сознания ребенка, с овладением способами лексической категоризации действительности, позволяет констатировать некоторые общие закономерности этого процесса, его ведущие тенденции.

Наиболее ярко проявляется тенденция к первоочередному усвоению сем, отражающих перцептивные, воспринимаемые органами чувств, признаки денотата. Обобщение производится ребенком именно на основе таких признаков, что и приводит к неоправданному расширению или сужению денотативной области применения слова в тех случаях, когда соответствующий признак не является существенным и не входит в семную структуру значения слова в языке. Чаще всего ребенок опирается на зрительную информацию о форме и цвете предмета: левкой называет *елкой* (1,10,23), яблоко – *клубочком* (2,2,8), высокий, выше его роста, контейнер – *трубой* (2,2,9), ножку гриба – *палкой* (3,2,3), собачью конуру – *тумбочкой* (3,1), о запотевших окнах говорит *заплесневели* (5,6,28). Иногда это приводит к тому, что ребенок по-разному называет один и тот же объект в зависимости от его расположения в пространстве: шпалы на полотне железной дороги – *дощечки*, а те же шпалы, сложенные штабелями, – *дрова* (2,2,9).

В семной структуре детских слов важное место могут занимать семантические признаки, основанные на других видах восприятия: обонянии, слухе, тактильных ощущениях. Например, с точки зрения Саши М. (3,8,3), заводная игрушка обязательно пахнет особым образом: получив в подарок пушку и уточнив, заводная ли она, он замечает: «*А пахнет, как заводная*». Словом *го* (первоначально 'горячо') ребенок реагирует не только на ожог, но и на укол, значит, в значение этого слова им включается 'ощущение боли', пока недифференцированное (1,10,3). Сужение значения, связанное с включением в структуру значения семы 'болевые ощущения', наблюдаем у Жени Г., в речи которого слово *упал* обозначает 'упал и ушибся', если же он падает, не причинив себе боли, он говорит «*прыгнул*» (2,8,5). Таким образом, значимость сем, которые поддаются перцептивному анализу, повышает их статус в структуре значения детского слова.

Яркие перцептивные признаки денотата в виде отдельных сем всегда входят в значения детских слов, даже если это слова с абстрактным значением. Например, слово «праздник» связывается в сознании трехлетнего ребенка с подарками, гостями и наряженной елкой: узнав, что наступил праздник (1 Мая), он интересуется: *А дети ко мне придут? А елка будет?* (3,1,29); услышав упоминание о празднике (7 января), мальчик беспокоится: *Нынче праздник пришел: надо скорей елку ставить* (2,7,21). Актуальность такого рода сем для языкового сознания ребенка объясняется особенностями его когнитивного развития, неспособностью к абстрактному мышлению.

Доказательством того, что в языковом сознании ребенка семная структура слова обогащена перцептивными семантическими признаками, служит следующий пример. Женя Г. увидел собаку, забравшуюся на снег и нагнувшуюся в поисках отбросов: *Ах, ты наш снег хочешь съесть ...*

склевать! (2,9,22). Как видим, при выборе слова (а в данном случае ребенок явно старался подобрать более точное слово) ребенок ориентируется прежде всего на зрительный образ.

Вторая тенденция заключается в первоначальном усвоении сем высоких уровней иерархии, отражающих принадлежность слова к определенной семантической группе. Затем постепенно усваиваются все более специфические семантические признаки, конкретизирующие содержание категориальных сем и дифференцирующие значения слов одного семантического поля. При этом несущественно, насколько конкретно значение усваиваемого слова в языке, первоначально в его семантической структуре в сознании ребенка не выделяются дифференциальные семы, конкретизирующие значение, и оно занимает место соответствующего гиперонима. Об этом свидетельствуют многочисленные факты употребления детьми слова-гипонима в функции гиперонима или согипонима. Например, Саша М. высказывал сожаление о том, что в книжке нет картинок: *Жалко, что картинки тут не посадили* (3,6,26). Слово *посадить* употребляется в значении гиперонима *поместить*, значит, в семантической структуре этого слова имеется интегральный, общий для этих двух глаголов, компонент 'поместить', но отсутствуют дифференциальные семы 'в сидячем положении' или 'в землю', 'для выращивания' (материалы дневника не дают информации о том, в каком контексте слово было воспринято и употреблялось ребенком ранее). Женья Г. (2,0,27) слово *положить* употребляет вместо согипонима *поставить*: *положил на стол цветок* (о пузырьке с цветами), следовательно, дифференциальные семантические признаки этих глаголов со значением помещения объекта им еще не усвоены. Мальчик лезет в стол, за которым сидит отец и мешая своим положением широко открыть ящик стола; говорит: *Пан, наклонись* (2,9,28). Для ребенка значение глагола наклониться исчерпывается семами 'изменить положение в пространстве', 'верхняя часть туловища'; характер изменения положения тела и его направление не учитываются. Приведем еще несколько примеров: *Вот когда мы сажали цветы, какой выдулся росток ... Вдруг из банки вылезают росточки* (3,1,5, о проросшей луковице); *А как аэроплан кричит?* (3,4,27); *смотал трубочку* (3,9,2); *посолить сахаром* (4,5,7); *Почему на моих ногах мех появился? Шерсть появилась?* (5,5,20). Отсутствие в структуре детских слов дифференциальных сем помогает ребенку компенсировать номинативный дефицит, отсутствие в его лексиконе (или даже в языке) слов для выражения нужного смысла.

О более раннем усвоении интегральных сем по сравнению с дифференциальными свидетельствуют случаи смещения ребенком слов одного семантического поля: *вчера, сегодня и завтра; дорожке и дешевле; спор и драка; мыть и стирать; шить и зашивать; отдать и отнять; пахнуть и нюхать* и под. Таким образом, развитие семной структуры слова в языковом сознании ребенка часто происходит в соответствии с принципом дифференциации, которому подчиняется весь ход умственного развития ребенка [7]: от глобального, целостного представления об области применения слова ко все более расчлененному, дифференцированному знанию.

Примеры, которые указывают на то, что при восприятии слова ребенок связал с ним не целостное, общее представление о явлении, а один из его признаков, элементов, встречаются гораздо реже. Например, ребенок говорит, глядя на мокрый тротуар, *Дождик валяется*, а об идущем дожде *Дождик течет* (2,0,13). В значении слова *дождь* 'осадки, выпадающие из облаков в виде капель воды' ребенком усвоена сема 'вода'. Такого рода примеры единичны. Чаше включение в значение слова несущественных семантических признаков происходит вследствие конкретизации абстрактного понятия в сознании ребенка в виде образа его эталонного представителя: *вор* – обязательно *в лохмотьях* (5,1,6), *бандит* – *с ружьем и ножом* (4,6,12), *хоронить* – *с музыкой и цветами* (5,6,24). По утверждению Л.С. Выготского, «ребенок, пользующийся абстрактными словами, мыслит при этом соответствующий предмет весьма конкретно», так как он просто не способен пока к абстрактному мышлению [1]. При использовании ребенком родовых наименований не всегда возможно установить, на основании каких признаков он объединяет предметы в ту или иную категорию. Например, к *зверям* могут быть отнесены *собачка, киска, слон и тележка* (2,7,27), а к *машинам* – *автомобиль и велосипед*, но не *трамвай и троллейбус* (2,6,17). Кроме того, закрепление за словом в сознании ребенка несущественного семантического признака может быть обусловлено ложной этимологией: – *Мы в деревне живем?* – *Нет, в городе* – *А где же здесь горы?* – *Зачем же горы?* – *В городе всегда горы. Вот Туансе – город* (4,6,1).

Таким образом, проведенный нами анализ детских лексико-семантических инноваций в аспекте представления в языковом сознании детей семной структуры слова показывает, что ее усвоение – процесс длительный, и его направление и продолжительность зависят от многих факторов: степени конкретности-абстрактности усваиваемого значения, его близости жизненному опыту ребенка, мотивированности, объема словарного запаса ребенка и его наполнения словами определенной семантической группы, уровня когнитивного развития ребенка, влияния окружающих ребенка взрослых.

### Литература

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: «Лабиринт», 1996. – 414 с.
2. Гвоздев А.Н. От первых слов до первого класса. Дневник научных наблюдений. – Изд. 2-е, испр. – М.: КомКнига, 2005. – 320 с.
3. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. – М.: Московский психолого-социальный институт МОДЭК, 2004. – 534 с.
4. Менчинская Н.А. Развитие психики ребенка. Дневник матери / Н.А. Менчинская; ред. Б.М. Теплов; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т психологии. – М. [б. и.], 1957. – 184 с.
5. От двух до трех: Дневниковые записи / Сост. С.Н. Цейтлин, М.Б. Елисеева; ред. М.Б. Елисеева. – СПб.: Изд-во ТОО «Бионт», 1998. – 159 с.
6. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
7. Чуприкова Н.И. Умственное развитие: принцип дифференциации. – СПб.: Питер, 2007. – 448 с.

© Плотникова С.В., 2016

УДК 372.8  
ББК 74.26

*Поздеева С.И.,*

*доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методики начального образования ФГБОУ ВПО Томский государственный педагогический университет, Россия, г. Томск,*

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ (PROBLEM-BASED LEARNING) В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

**Аннотация.** В статье представлен опыт реализации технологии проблемно-ориентированного обучения в преподавании курса методики обучения русскому языку будущих учителей начальной школы. Показана методика проведения семинаров-тьюториалов по обсуждению проблемы-кейса. Описана авторская схема работы с кейсом как модифицированный вариант технологической цепочки в Problem-Based Learning.

**Ключевые слова:** проблемное обучение, проблема, кейс, тьютор, дискуссия.

*Pozdeyeva Svetlana*

*doctor of pedagogical sciences, professor of pedagogy and methodology of primary education Tomsk State Pedagogical University, Russia, Tomsk,*

*E-mail: svetapozd@mail.ru*

### USE PROBLEM-BASED LEARNING (PROBLEM-BASED LEARNING) THE TECHNIQUE OF TRAINING RUSSIAN LANGUAGE

**Annotation.** The article describes the experience of the implementation of problem-based learning technologies in teaching course teaching methods for future Russian language teachers in primary schools. Shown technique seminars, tutorials to discuss the concerns of the case. We describe the author's scheme of work with a case as a modified version of the process chain in Problem-Based Learning.

**Keywords:** problem-based learning, problem case, a tutor, a discussion.

В настоящее время в образовательной практике российских вузов актуализируется интерес к тем технологиям обучения, которые становятся способом реализации новых подходов в образовании: компетентностного, деятельностного, личностно-ориентированного. Это связано с тем, что трансляционная («вертикальная») модель обучения в высшей школе уступает место «горизонтальной» модели, недидактическому взаимодействию между преподавателем и студентом, взаимобмену знаниями между ними. В зарубежной традиции этот подход обозначается как SCL (Student-Centred Learning): обучение, центрированное на студенте и призванное сделать его главным субъектом образовательного процесса, который хочет и умеет учиться самостоятельно. Такое обучение предполагает изменение позиции преподавателя высшей школы, который перестает быть транслятором и становится организатором совместной образовательной деятельности через взаимобмен, дискуссию, групповое обсуждение и т. п.

Одним из вариантов SCL (США, Германия, Нидерланды) считается Problem-Based Learning (далее, PBL) – обучение, основанное на постановке и решении проблем. Этот тип обучения может