

7. Dobrova G. R. Slovoobrazovatelnyie innovatsii detskoj rechi: potentsialnost i unikalnost // Filologicheskiy klass. 2014. № 2 (6). S. 39–45.
8. Dobrova G. R. Kreativnaya dominanta v formirovanii yazykovoy lichnosti // Lingvistika kreativa — 4: kollektivnaya monografiya / pod red. T. A. Gridinoy. Ekaterinburg, 2018. S. 40–47.
9. Eliseeva M. B. Foneticheskoe i leksicheskoe razvitiye rebenka rannego vozrasta. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2008. 172 s.
10. Konovalova N. I. Suggestivnost sakralnogo teksta traditsionnoy narodnoy kulturyi // Psiholingvisticheskie aspekty izucheniya rechevoy deyatel'nosti. 2013. № 11. S. 122–134.
11. Norman B. Yu. «Kreativ» govoryaschego vs «kreativa» slushayuschego // Lingvistika kreativa — 4: kollektivnaya monografiya / pod red. T. A. Gridinoy. Ekaterinburg, 2018. S. 174–212.
12. Ustinova T. V. Lingvokreativnost smyslovogo vospriyatiya okkazionalizmov v poeticheskom tekste // Lingvistika kreativa — 4: kollektivnaya monografiya / pod red. T. A. Gridinoy. Ekaterinburg, 2018. S. 213–228.
13. Tseytlin S. N. Oчерki po slovoobrazovaniyu i formoobrazovaniyu v detskoj rechi. M.: Znak, 2009. 592 s.
14. Tseytlin S. N. Yazyk i rebenok. Osvoenie rebenkom rodnogo yazyka. M.: Vlados, 2017. 242 s.
15. Tseytlin S. N. Detskie innovatsii: k istorii izucheniya // Lingvistika kreativa — 4: kollektivnaya monografiya / pod red. T. A. Gridinoy. Ekaterinburg, 2012. S. 49–62.
16. Yasnov M. Stihy dlya detey. [Elektronnyiy resurs]. URL: <http://trumpumpum.ru/autors/yasnov-mihail> (data obrascheniya: 07.11.2018).

С. М. Евграфова

ЛЕКСИЧЕСКАЯ СЕМАНТИКА В ЭПОХУ ВИРТУАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ: К ПРОБЛЕМЕ ОСВОЕНИЯ ТЕРМИНОЛОГИИ

Автор исследует причины увеличения количества агнонимов и сужения активного лексикона у младшего поколения носителей русского языка; эти явления затрудняют небытовое общение и вербальное обучение. Исследование базируется на изучении речевых ошибок студентов при употреблении терминологической и книжной лексики, а также на ассоциативном эксперименте. Автор видит причину изменений в господстве виртуальной коммуникации, которая порождает постоянно возрастающий поток незнакомой лексики, осваиваемый ребенком пассивно — как множество означающих с неясными референтами и бедным ассоциативным полем (сравним: в естественном общении новый языковой знак вводится, чтобы дать имя новому объекту внешнего мира, воспринятому через эмоции и ощущения). Вывод заключается в том, что изменение когнитивных процессов затрудняет формирование полноценного языкового знака, что следует учитывать при обучении родному языку в школе.

Ключевые слова: семантика, лексическое значение, термины, виртуальная коммуникация, освоение родного языка.

S. Evgrafova

LEXICAL SEMANTICS IN THE AGE OF VIRTUAL COMMUNICATION: ON THE ACQUISITION OF TERMINOLOGY

The research seeks an explanation for the issue of reduced vocabulary and an increase in agnonyms in the lexicon of young native speakers of Russian. The study is particularly timely as the phenomenon complicates and impedes nondomestic communication and verbal instruction. The investigation is based partly on the analysis of students' errors in the use of field-specific terminology and agnonyms and partly on an associative experiment. The condition is explained by the domination of virtual communication rapidly expanding the flow of unknown words that children acquire passively, temporarily linking a new form to an uncertain or unidentified refe-

rence and a poor, emotionless associative field. To compare, in traditional modes of communication a language sign is introduced when naming a new object explored by feelings and emotions. A conclusion follows that the modernisation of cognitive processes makes forming meaningful language signs more difficult, and thus certain principles of first language teaching should be revised.

Keywords: semantics, word meaning, terms, virtual communication, first language acquisition.

Вступительные замечания

Развитие речи школьника, студента и даже взрослого человека связано с расширением сфер коммуникации, устной и письменной, и с освоением новых тем и жанров общения. В школе, приобщаясь к азам различных наук, ученик должен, в частности, обрести адекватное представление о мире и освоить базовую терминологию различных отраслей знания и общенаучную лексику, необходимые для восприятия, осмысления и обсуждения научной информации, без чего в современном мире невозможны интеллектуальная адаптация и профессиональный рост.

Это касается и лингвистической терминологии, изучаемой на уроках русского языка. Однако наблюдения показывают, что даже заинтересованные и одаренные филологи-первокурсники не обладают необходимыми знаниями, умениями и навыками. Необходимость разобраться в проблеме заставляет углубиться в процессы освоения лексического значения слова.

На периферии индивидуального лексикона

В последние годы школа явно не справляется с задачей расширения индивидуального лексикона ребенка. Даже филологи-первокурсники обнаруживают незнание элементарной грамматической и литературоведческой терминологии, на семинарах демонстрируют неумение подбирать к терминам адекватную предикативную лексику (из собственных наблюдений: *Расскажите о соотношении понятий «язык» и «речь». — Язык — это часть речи. — Вы уверены? — Ну, речь входит в язык...*), а также различать бытовые и терминологические значения слов (*Как вы понимаете высказывание*

«Язык — это знаковая система»? Что здесь означает слово «знаковая»? — Очень важная!).

Неосвоенная терминология (в данном случае — лингвистическая) резко снижает эффективность вузовского обучения. Не зная терминов, студенты отвечают на вопросы наугад [8, с. 176], изобретают несуществующие значения (*эпилог* используется в значении «цитата, подобная эпитафье, но помещенная не в начале, а в абсолютном конце текста» — см. [11, с. 254]). В работах автора настоящей статьи [3, 4, 6, 8, 9, 10, 11] рассматриваются характерные примеры разнообразных речевых нарушений и объясняется коммуникативная и когнитивная природа подобных сбоев; подчеркивается, что наибольшую опасность для вербального обучения представляют недиагностируемые коммуникативные неудачи — то есть не выявляемые в ходе обучения случаи неадекватного понимания [10].

Об этом же писала В. Д. Черняк: «Лакуны в лексиконе современной молодежи являются существенным препятствием при получении образования и представляют собой проблему большой социальной значимости, поскольку незнание слов адресатом, отсутствие обязательной общности лексиконов, необходимой для успешной коммуникации, снижает эффективность речевого воздействия, ведет к неадекватному речевому поведению. В число агнонимов нередко попадают научные термины, специальная лексика, агнонимичны для носителей языка многие инновации, активно эксплуатируемые средствами массовой информации» [17, с. 299].

Любая проблема преодолима, только если мы знаем ее глубинные причины. Вроде бы нет ничего удивительного в плохом

освоении терминов: это периферия лексикона, которая в индивидуальном словаре нередко оказывается источником агнонимов (термин введен В. В. Морковкиным и А. В. Морковкиной в [14]; соотносится с понятием лакунарности в индивидуальном лексиконе — термин Ю. Н. Караулова [13, с. 126]). Как указывает В. Д. Черняк, агнонимия «в системном аспекте <...> соотносится с пассивным словарным составом, непосредственно связана с периферийными пластами лексики» [17, с. 298]. Однако в той же работе В. Д. Черняк отмечает, что агнонимия проявляется и при исследовании языка повседневности; и это, бесспорно, так. Сказанное заставляет искать причины наблюдаемых явлений уже в самих процессах освоения слов родного языка.

Семантические единицы и отношения в индивидуальном лексиконе

Накопленный материал показывает, что говорящие / пишущие часто не могут дифференцировать слова, имеющие общие семантические признаки, то есть индивидуальный лексикон не обеспечивает точность номинации, необходимую для описания окружающего мира в процессе коммуникации.

Конечно, высказывания, в которых то или иное слово употребляется в заведомо неверном значении, встречаются редко (*фасад* в значении «фундамент», *извоиние* в значении «завывания»); гораздо более многочисленны случаи смешения паронимов (массовое *представить* вместо *предоставить* и более редкие *раскрасить* вместо *украсить*, *ухватить* вместо *охватить*) и употребление названий смежных понятий и слов, имеющих общие семы (*фонарный столб* вместо *фонарь*, *останки корабля* вместо *обломки корабля*) — подробный разбор примеров см. в [11, с. 249–250, 253].

Такую лексику уже никак нельзя отнести к периферийной и пассивной, но носители языка, не имеющие развитого навыка редактирования собственного текста, до-

пускают в речевом поведении ошибки, характерные для употребления агнонимов. Это говорит о том, что и ядерная, и периферийная лексика (в том числе конкретная, а не абстрактная) структурирована одинаково и — с точки зрения нормативного представления о лексической системе языка — нестандартно: она группируется в гнезда, внутри которых не установлены стандартные для языковой системы семантические отношения и даже нарушаются границы языковых знаков. Преобладают фонетические ассоциации и устанавливаются простейшие семантические связи типа «часть — целое», «до — после» (*фасад* и *фундамент* — «части дома на букву *ф*», *эпиграф* и *эпилог* — «части текста, начинающиеся на *эпи*» + «эпиграф стоит перед текстом, эпилог — после»).

Более компетентные носители языка, в частности учителя, воспринимают подобное речевое поведение как безграмотность, отмечают нарушение лексической нормы; их раздражают речевые ошибки, особенно в письменной речи (сами «нарушители» обижаются на придирки: *Ну вы же меня поняли!*).

Анализ наблюдаемых ошибок показывает, что некое квазилексическое значение закрепляется не за словом, а, скорее, за корнем, объединяющим однокоренные слова и даже слова с корнями-омонимами; контексты часто игнорируются* (*оста...* из *остатки* и *останки* — «то, что осталось», поэтому можно сказать не *обломки*, а *останки корабля*; *эстрадные извоиния* вместо *завывания* рождены от *вой...* + *вай...* от *выть* и *ваять*).

При этом процессы словообразовательной идиоматизации (термин *идиоматичность* понимается широко — как в [1]) игнорируются, из-за чего можно перепутать *украсить* и *раскрасить*, *охватить* и *ухватить*, сказать *фейс-контроль на учителей* вместо *контролировать учителей*. Это явление, по-видимому, связано с дисфункцией словообразовательной системы, которая

теоретически должна сформироваться к началу обучения в школе; абитуриент пишет: *Мещанинство бездумчиво перенимало новые теории...* (см. [11, с. 259]). Заметим, что в школе словообразование изучается не вполне корректно и потому неэффективно [7], что лишь усугубляет ситуацию.

Многие представители младшего поколения носителей языка избегают при рождении речи тех слов, которые не поддаются словообразовательному истолкованию, но охотно ищут внутреннюю форму слова везде, где можно (из личного опыта: в тексте о Лермонтове упоминался Московский благородный пансион, который *отпочковался* от Московского университета; в двух девятых классах примерно пятая часть учеников сделали в диктантах ошибки, причем наряду с самым частотным *отпачковался* встретились *отпучковался*, *откучковался* и *отбочковался*). Похоже, что значения конкретных слов часто не запоминаются, а вычисляются: двадцатилетний студент, подобно ребенку «от двух до пяти», сталкиваясь с малознакомым словом, подменяет его означаемое квазитолкованием на основе внутренней формы (третьекурсница в разговоре: *бедовая студентка* — это «студентка, с которой приключаются всякие беды»; см. также примеры в [17, с. 303]).

Причина этих когнитивных трансформаций, которые наводят на мысль о замедленном онтогенетическом развитии, кроется в цивилизационных особенностях современного общества, и в первую очередь — в преобладании виртуальной коммуникации и в резком возрастании объемов перерабатываемой информации. Срабатывает принцип экономии: выхватывая из потока слышимых / читаемых слов знакомые корни, можно либо счесть услышанное достаточно важным для себя и переключить внимание на новый канал информации, либо его игнорировать. Обрабатывать точные значения слов долго — и потому в сознании носителя языка формируются группы сходно звучащих слов, соотносимых с раз-

мытыми комплексом ассоциаций, которые снабжены оценочными и эмоциональными «метками» («свой / чужой», «любимый / нелюбимый», «хороший / плохой», «интересный / неинтересный» и проч.; о первичности модального восприятия см. [4]; о значимости категории «свой / чужой» см. [6]).

По сути дела, в индивидуальной языковой системе изменилось строение языкового знака: в современном мире ассоциативно-коннотативное поле семантического узла становится важнее экстенционала (совокупности сущностей, которые можно обозначить конкретным словом), оно помогает быстро ориентироваться в текущей ситуации, отсеивая несущественную в данный момент информацию. Если в бытовой коммуникации, опирающейся на знание стереотипных ситуаций, такие размытые знаки позволяют осуществлять обмен информацией, то в небытовой, требующей точности и выразительности речи часто возникают коммуникативные неудачи.

Лексическая семантика на уроках родного языка

Обучение, несомненно, требует точности словоупотребления и полноценного понимания; для этого важно научить школьника оперировать полноценными языковыми знаками. Подчеркнем: речь идет не о расширении индивидуального лексикона, а о превращении каждого семантического узла (хотя бы из числа наиболее значимых и частотных) во фрагмент лексической системы с полным набором интегральных и дифференциальных семантических признаков. После этого — для активизации лексической единицы — необходимо отрабатывать умение использовать ее в корректных синтаксических конструкциях и комбинациях (о несовпадении «грамматики понимания» и «грамматики порождения» см. [3]). Стоит отметить, что школьники и студенты с удовольствием обсуждают тонкости значений слов

и использование чем-то похожих элементов в различных контекстах.

Кроме того, необходимо сформировать у ребенка правильную стратегию обучения, ориентированную не на выбор или угадывание правильного ответа, не на поиск ключевых слов и предложений, а на полноценный семантический анализ (что очевидным образом противоречит логике большинства тестов и ОГЭ / ЕГЭ, ориентированных на технологизацию контроля и, следовательно, на соблюдение всякого рода шаблонов).

К сожалению, на формирование правильных стратегий мышления и обучения оказывают неблагоприятное воздействие тексты самих учебников, в которых активно используются сложные термины, некорректно упрощенные дефиниции, нарративы, но недостаточно языкового материала, который мог бы включить онтогенетические механизмы освоения языка. Из-за этого обучение родному языку часто оказывается неадекватным (об этой проблеме см. подробнее [5]).

Рассмотрим в качестве примера отрывок из учебника русского языка для 4 класса [12, с. 6]; десятилетние дети повторяют тему «Имя прилагательное».

**Роль имен прилагательных в языке
Что обозначают и как образуются
имена прилагательные?**

Прочитайте.

Чудная картина,
Как ты мне родна:
Белая равнина,
Полная луна.
Свет небес высоких,
И блестящий снег,
И саней далеких
Одинокий бег. (А. Фет)

(Под текстом помещена иллюстрация: ночь, луна, заснеженное поле, вдали — лес, ближе к нам — по полю, дороги не видно — бежит лошадь, везущая непонятный предмет, в котором сидит человек. — С. Е.)

• *Картину какого времени года рисует поэт? Как он называет эту картину? Подберите синоним к слову **чудная**.*

• *Назовите слова (эпитеты), которые помогли автору ярко и образно нарисовать чудную картину зимнего пейзажа. К какой части речи относятся эти слова?*

• *Спишите. Подчеркните волнистой линией имена прилагательные.*

• *К какой части речи относится выделенное в стихотворении слово?*

Не ставя перед собой задачу полного анализа этого случайно выбранного фрагмента случайного учебника, перечислю лежащие на поверхности когнитивные недостатки, способные нарушить процессы формирования значения.

1. Предполагается, что четвероклассник хорошо знает такие термины, как *часть речи, имя прилагательное, синоним, эпитет, пейзаж*. Правда, судя по скобкам, ребенок имеет право предположить, что эпитет — это просто слово. *Пейзаж* и *картина* используются в нетерминологическом значении как синонимы, но наличие иллюстрации сразу вызывает ассоциацию с соответствующими терминами (то есть создаются условия для смешения терминологического и нетерминологического значения слов).

2. Иллюстрация и одно из следующих заданий подсказывают ответ на первый вопрос и делают его бессмысленным (было бы интереснее и полезнее попросить учеников нарисовать, как они «видят» прочитанное стихотворение).

3. Задание «Подберите синоним к слову *чудная*» подталкивает ученика к тому, чтобы на предыдущий вопрос он ответил именно словом *чудная*.

4. Задание по поиску эпитетов предполагает, что все прилагательные в тексте выполняют роль эпитетов и что образность создают только они, а это совершенно неверно: даже в этом стихотворении *полная луна* — это номинативное словосочетание, эпитета в нем нет, однако и само по себе

оно вызывает в нашем сознании яркий зрительный образ и рождает множество ассоциаций.

5. Задание подчеркнуть прилагательные волнистой линией сопрягает в сознании ученика действие, которое совершают при разборе по членам предложения, с термином, относящимся к частям речи (то есть мы создаем условия для смешения двух противопоставленных в грамматике терминов). Если ученик догадается, что слово *родна* тоже обозначает признак и поэтому является прилагательным, и подчеркнет его волнистой линией, возникнут предпосылки для смешения прилагательных в роли определений с именными сказуемыми. К тому же на следующей странице авторы говорят о полных и кратких прилагательных и сообщают, что «имя прилагательное в краткой форме выступает в предложении как сказуемое» и приводят пример *Зимний воздух чист и свеж*, оставляя в стороне вопрос о том, как квалифицировать более естественный для современного человека вариант *Зимний воздух чистый и свежий*.

6. Текст сложный; А. А. Фет выражает мысли нестандартно и изысканно: мы бы сказали, что ночью заснеженная равнина пустынна, а единственное, что на ней видно, — это бегущая вдалеке лошадь, запряженная в сани; поэт свернул несколько предикативных конструкций в одно номинативное предложение *Саней далеких одинокий бег*, используя для этого ряд непростых семантических преобразований.

Как мы видим, задание плохо продумано: терминология (и лексика вообще) употребляется неаккуратно, языковой материал сложен и недостаточен, а задания не стимулируют языковую рефлексию, и такая ситуация, к сожалению, типична.

Ассоциативный эксперимент и оценка эффективности школьного обучения

Неудивительно, что многолетнее обучение в условиях неряшливого обращения с

лексикой вообще и с терминологией в частности негативно влияет на формирование понятий, которые необходимы для дальнейшего профессионального образования.

Проверить, как выглядит терминологическая единица в сознании выпускника школы, можно с помощью ассоциативного эксперимента. Этот метод, как подчеркивает В. Д. Черняк [17], является эффективным методом изучения агнонии: он позволяет установить характер ассоциативного поля и понять, являются ли они общепринятыми (то есть основанными на главных семантических признаках лексемы) или маргинальными. Для нетерминологической лексики метод был использован авторами исследования [2].

Автор настоящей статьи провел простейший ассоциативный эксперимент в группе студентов — филологов-первокурсников; были изучены ассоциации к термину *морфема*. Студенты знают этот термин со школьных лет; незадолго до проведения эксперимента они слушали лекцию по теме «Морфология и словообразование» в рамках курса «Введение в языкознание».

В эксперименте принимали участие 54 первокурсника; для сравнения эксперимент был повторен в небольшой группе третьекурсников — филологов, специализирующихся в области русистики (7 человек).

При анализе типов ассоциативных связей было важно понять, какого рода связи — синтагматические, парадигматические, по смежности — преобладают в сознании студентов. Нужно было также оценить характер парадигматических связей, которые соединяют понятие морфемы с другими понятиями, отношениями, образами (они могут оказаться как «лингвистически осмысленными», так и «лингвистически немотивированными»).

Заметим, что ни у кого из испытуемых термин *морфема* не вызвал синтагматически обусловленных ассоциаций (*выделять, ударная, корневая, заимствованная*): они не привыкли активно использовать этот

термин в речи; термин остается пассивным в лексиконе первокурсника.

Среди парадигматических «лингвистически осмысленных» лидируют **гипонимические ассоциации** (17 из 54, или 31,5%): **КОРЕНЬ** — 8, **СУФФИКС** — 4, **ПРИСТАВКА** — 3, **КОРЕНЬ СЛОВА** — 1, **ОКОНЧАНИЕ** — 1; они показывают, что в сознании студента эта лингвистическая единица определяется простейшим способом: «*X* — это, например, *Y*». Добавим, что гипонимы никогда не используются при составлении дефиниций.

Другой тип ассоциаций отражает предикативное отношение, связывающее морфему с более крупными единицами (это один из самых рано формирующихся типов предикатов — отношение «часть — целое»). Поскольку в школе с первого класса дети совершают операции по выделению частей слова, морфема надолго запечатлевается у них в сознании как **часть более крупной единицы** (13 из 54, или 24%): **СЛОВО** — 5, **ЧАСТИЧКА СЛОВА** — 1, **ОСНОВА** — 1 (всего 7 из 54, или 13%). Включенность морфемы в отношения «часть — целое» показывают и такие ассоциаты, как **ЧАСТЬ** (4), **ЧАСТЬ ЧЕГО-ТО БОЛЬШОГО** (1), **ЧАСТИЦА** (1) — всего 6 из 54, или 11%.

Если задуматься над тем, какова природа этих двух групп ассоциаций (а они составляют 36 из 54, то есть 66,7%, или две трети), то мы увидим, что они закрепились операционально — в процессе упражнений на разбор слова по составу. Различия между ними заключаются в том, что первая ориентирована на предметы (субстантивно ориентированная картина мира), а вторая — на отношения между ними (предикативно ориентированная картина мира); по некоторым гипотезам, предпочтение субстантивной или предикативной ориентации является врожденным.

Еще одну группу ассоциатов следует отнести к типу **ассоциаций по смежности**. Немалая часть (9 из 54) — это **дискурсивные** (тематические) **маркеры**: **СЛОВООБ-**

РАЗОВАНИЕ — 3, **МОРФОЛОГИЯ** — 2, **ЛИНГВИСТИКА** — 2, **ГРАММАТИКА** — 1, **ЯЗЫК** — 1. Этот тип ассоциаций указывает, с какой областью человеческой деятельности соотносится слово-стимул («перистальтика — это что-то медицинское», «бланшировать — это что-то из области кулинарии»). Все перечисленные выше дискурсивные маркеры указывают на одну и ту же коммуникативную сферу — лингвистику, но чем более конкретная область знания всплывает в сознании отвечающего, тем большую осведомленность он проявляет (ср. **СЛОВООБРАЗОВАНИЕ** и **ЛИНГВИСТИКА**).

Казалось бы, в эту же группу можно включить и ассоциат **РУССКИЙ ЯЗЫК**, который встретился 3 раза, но студенты впоследствии объяснили, что они имели в виду *урок* русского языка (картинка — класс, определенный учитель и проч.), а не русский язык как предмет или тему разговора, то есть здесь мы имеем дело, скорее, с такой же **произвольной ассоциацией по смежности**, как в случаях **ШКОЛА** (2), **УЧЕБНИК** (1), **СКОБКА** (1) (смежность по месту, вещи, операции: корень выделяется сверху скобкой), **СЛОЖНО** (1) (смежность по эмоциональному восприятию), **МОРФИЙ**, **МАРФУШЕНЬКА-ДУШЕНЬКА** (смежность по звучанию), **КИРПИЧНЫЙ ЦВЕТ** (синкретизм восприятия или, возможно, ассоциация с цветом школьного здания, учебника); всего произвольных ассоциаций по смежности 11 из 54.

Оставшиеся 4 ассоциата (**СТРУКТУРА**, **ПРЕДЛОЖЕНИЕ**, **УДАРЕНИЕ**, **СЛОГ**) можно отнести к **косвенным семантическим ассоциациям**: они, видимо, указывают на прихотливо организованные семантические связи, существующие между лингвистическими понятиями в сознании того или иного студента. Не исключено, что ассоциат **СТРУКТУРА** на самом деле примыкает к первой группе, усиливая ее (или, наоборот, является единственным примером семантической связи стимула *морфема* с идеей языковой структуры).

Из 7 лингвистов-третьекурсников 3 человека назвали гипонимы, 3 — произвольные ассоциации по смежности, и только 1 человек в качестве ассоциата привел определение морфемы: МЕЛЬЧАЙШАЯ ЗНАЧИМАЯ ЕДИНИЦА ЯЗЫКА.

Никто не назвал гипероним *языковая единица*; следовательно, вводимое в вузовских курсах представление об уровнях языковой структуры не может преодолеть барьер из очень устойчивых школьных ассоциаций, освоенных в процессе активной деятельности.

Кроме того, судя по ассоциатам, термин *морфема* не участвует ни в каких эмоционально и образно насыщенных «внешкольных» действиях: она не может быть смешной, коротенькой, толстой, похожей на баранку или на крокодила.

Выводы таковы. Школьное обучение не создает условий для активного овладения терминологией: не позволяет сформировать синтактику знака, не формирует системных отношений, задающих интегральные и дифференциальные признаки. Только конкретные манипуляции с языковым материалом помогают ввести терминологические единицы в общую систему семантических отношений, характерных для индивидуального лексикона ученика, но этот ресурс используется учителями недостаточно.

От законов познания к правилам обучения

Косвенным образом результаты проведенного эксперимента опровергают гипотезу В. А. Успенского, которую он высказал в статье «О вещных коннотациях абстрактных существительных» [16]. Им было высказано предположение о том, что абстрактная лексика осваивается нами в результате сопоставительного анализа синтаксических контекстов.

По-видимому, ведущую роль при освоении абстрактной лексики, в том числе терминологии, играет не контекст, а си-

туация — та деятельность, в рамках которой мы эту лексику слышим. Очень интересный материал для наблюдений дает передача «Устами младенца». Так, давая толкование слова *грусть*, первый ребенок очень точно и образно описывает референтную ситуацию: *«Бывает, когда ребенок не слушается, топает ногой, кричит: “Купи мне игрушку!”; сердится и кричит на нее, и мама становится старой...»*. Выразительное описание мимики не помогает игрокам угадать, о чем идет речь, поскольку взрослый человек воспринимает абстрактное понятие через его признаковое описание. Благодаря гиперонимическим и антонимическим связям, вошедшим в толкование, данное второй девочкой, отгадка нашлась сразу: *«Это такое чувство, когда людям ничего не нравится, ничего не хочется. Это бывает, когда сыкоть, сыро, мокро, туман, ветер, дождь, снег, листопад. А у весельчаков ее никогда не бывает, потому что они не обращают внимания...»*.

Ребенок воспринимает и запоминает абстрактное слово как элемент эмоционально насыщенной ситуации; постепенно такие образы ситуаций накапливаются в его памяти, становятся разнообразнее, сопоставляются с другими — сходными или противоположными; постепенно появляется обобщающее понятие.

Лингвистические термины осваиваются в однообразной ситуации урока и лишены естественного эмоционального фона и потому воспринимаются хуже обычных абстрактных слов. Дополнительную трудность представляет то, что термины — это абстракции, значимые признаки которых тоже абстрактны. В каком же возрасте их изучение становится эффективным?

В обзоре психологических методов, изучающих процесс формирования у детей абстрактных понятий, Л. С. Сахаров приводит заключение Ф. Римата, к которому тот пришел после серии экспериментов: «В конце 12-го года жизни замечается значительный

шаг вперед в способности ребенка к самостоятельному образованию новых понятий. Но понятиеобразное мышление, эмансипированное от чувственных компонентов, предъявляет требования, которые, как правило, превосходят силы ребенка до 12 лет» [15, с. 43].

В экспериментах, описанных Л. С. Сахаровым, психологи проверяли способности к абстракции на бессмысленных псевдословах и немотивированных, но совершенно конкретных признаках (вес, цвет, форма и проч.); интегральные и дифференциальные признаки терминов абстрактны, и поэтому освоение термина как понятия должно наступать позже, чем развивается способность к абстрагированию в целом (судя по всему, только в старших классах). Школьные учебники этот факт игнорируют, вынуждая учителя и учеников тратить силы на бессмысленное зазубривание плохих дефиниций.

Школа подменяет постижение языковых закономерностей изучением языковых теорий — эклектичных, нередко спорных. Учебники вводят в обиход не только лингвистические, но и методические термины, сопровождая их неточными упрощенными дефинициями (разбор примеров некорректных дефиниций из школьных учебников будет опубликован в статье автора, которая должна выйти в следующем (третьем) сборнике по следам «Тотального диктанта»). Такой подход особенно нежелателен в младших классах, где главную роль должны играть хорошие, увлекательные, лингвистически юстированные тексты, причем на уроках русского языка предпочтение разумнее отдавать не устаревшему или слишком вычурному «высокому штилю», а той литературной речи, которая может стать речевым образцом для современного школьника.

Единственное разумное, что может сделать учитель в младших классах, — это корректно использовать термины в собственной речи и заниматься с учениками

развитием речи, попутно обучая искусству правильно писать: имеет смысл сочинять истории (а не придумывать словосочетания — их можно только выделять из хороших текстов), осваивать новые речевые жанры, опираясь на анализ языкового материала (текстов), то есть обсуждать значения слов в различных контекстах, выделять в словах те части, которые несут определенный смысл (ср. задания по словообразованию, анализируемые в [7], где приводится шарада из разработки урока со словом *подсолнух*, расчлененным как *под-сол-нух*).

Важно, чтобы выявляемые в процессе анализа текстов признаки, формирующие представление ребенка о терминах, были осмысленными, а не искусственными. Методисты используют шуршащие и звенящие кубики для согласных, красные и синие квадратики для гласных и согласных, различные схемы для предложений и текстов, но нередко забывают о том, что искусственно введенные чувственные компоненты становятся ассоциатами и безусловно запоминаются, но не могут стать значимыми признаками, которые научат осмысленно отличать шумные согласные от сонорных и проч. (в результате, например, филологи-первокурсники плохо осваивают артикуляционную классификацию).

Ключом к преодолению этих трудностей может быть только рефлексирующее изучение языкового материала, которое продолжит естественное освоение родного языка, начатое в младенчестве. Игра в слова, поиск закономерностей в тексте могут направить онтогенетические механизмы в сторону понимания реальных языковых механизмов; особую роль должны занимать реальные упражнения по развитию речи: любое слово из учебника должно включаться в собственную речь. И терминология постигается теми же способами, что и обычная речь, — через онтогенетические механизмы: наблюдение за языковым материалом и рефлексия.

Заключение

Одной из важнейших особенностей современной коммуникации является ее виртуализация. Это затрагивает в первую очередь способы освоения семантики слова. В естественной коммуникации означающее языкового знака вводится в сознание личности одновременно с предъявлением денотата (в качестве такового может выступать конкретный предмет, действие, признак или ситуация в целом), благодаря чему к означающему ассоциативно привязывается означаемое, имеющее вполне конкретный референт. В виртуальной коммуникации человек живет и действует в пространстве означающих, не имеющих референтов, не соотносимых с денотатами, но включенных в тексты, в которых

встречаются отдельные знакомые слова. Как результат — происходит ослабление номинативной функции слова, а его экстенционал подменяется ассоциативным полем, причем очень бедным. Референтная неопределенность затрудняет выделение четких признаков понятия и делает затруднительным формирование интенционала.

Эти семантические процессы затрагивают когнитивные структуры личности и затрудняют вербальное обучение. Нужна принципиальная перестройка всей системы преподавания родного языка; ее следует подчинить тем законам, которые позволяют ребенку осваивать родной язык с раннего детства и которые описаны специалистами по онтолингвистике.

ПРИМЕЧАНИЕ

* Заметим, что студенты с трудом выполняют упражнения, где нужно, пользуясь справочниками, заменить в тексте плохо освоенные заимствования на русские аналоги, вписав их в контекст; нередко в ответах фигурируют не вписанные в контекст цитаты из словаря.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баранов А. Н., Добровольский Д. О. Аспекты теории фразеологии. М.: Языки славянской культуры, 2008. 656 с.
2. Берсенева Н. И., Дубровская Л. А., Овчинникова И. Г. Ассоциации детей от шести до десяти лет. Пермь: ПермГУ, 1995. 255 с.
3. Евграфова С. М. Грамматика понимания и грамматика порождения текста и проблемы вербального обучения // Труды Института русского языка им. В. В. Виноградова. Вып. XIII. Культура русской речи. М.: ИРЯ РАН, 2017. С. 245–253.
4. Евграфова С. М. Заметки о модальной природе высказывания // Проблемы онтолингвистики — 2018: материалы ежегодной международной научной конференции, 20–23 марта 2018 г., Санкт-Петербург, РГПУ им. А. И. Герцена. Иваново: Листос, 2018. С. 368–374.
5. Евграфова С. М. К проблеме когнитивной адекватности преподавания родного языка // #ТОТ-СБОРНИК: сборник научных трудов по материалам Тотального диктанта. Вып. 2. Новосибирск, 2017. С. 167–188.
6. Евграфова С. М. Категория «свой / чужой» в языке и коммуникации: индивидуальная языковая система и стратегии обработки языкового материала // Acta Slavica Estonica VIII. Труды по русской и славянской филологии. Лингвистика XVII. *Свое — чужое* в языке и речи. Тарту: University of Tartu Press, 2016. С. 255–267.
7. Евграфова С. М. О трудностях изучения словообразования в школе // Преподавание русского языка и литературы: вызовы времени: сборник методических материалов по результатам круглого стола. Иваново: Листос, 2017. С. 41–53.
8. Евграфова С. М. Освоение метаязыка науки и языка обучения: вопросы, ответы и коммуникативные неудачи // Проблемы онтолингвистики — 2017: материалы ежегодной международной научной конференции, 26–28 июня 2017 г., Санкт-Петербург, РГПУ им. А. И. Герцена. Иваново: Листос, 2017. С. 175–180.

9. *Евграфова С. М.* Освоение родного языка и эффективность вербального обучения // Проблемы онтолингвистики — 2016: материалы ежегодной международной научной конференции, 23–26 марта 2016 г., Санкт-Петербург. Иваново: Листос, 2016. С. 188–196.

10. *Евграфова С. М.* Проблема недиагностируемых коммуникативных неудач в учебно-научном дискурсе // Международная конференция «Маргиналии — 2015: границы культуры и текста». Полоцк, 27–30 августа 2015 г. [Электронный ресурс]. URL: [http://uni-persona.srcc.msu.ru/site/conf/marginalii-2015/thesis.htm].

11. *Евграфова С. М.* Феномен естественной письменной речи и его влияние на языковую систему // Acta Slavica Estonica V. Труды по русской и славянской филологии. Лингвистика XVI. Антропоцентризм в языке и речи. Тарту: University of Tartu Press, 2014. С. 248–260.

12. *Канакина В. П., Горецкий В. Г.* Русский язык. 4 класс. Ч. 2. М.: Просвещение, 2013. 160 с.

13. *Караулов Ю. Н.* Активная грамматика и ассоциативно-вербальная сеть. М.: ИРЯ РАН, 1999. 180 с.

14. *Морковкин В. В., Морковкина А. В.* Русские агнонимы (слова, которые мы не знаем). М.: ИРЯ им. А. С. Пушкина; ИРЯ РАН, 1997. 414 с.

15. *Сахаров Л. С.* О методах изучения понятий // Культурно-историческая психология. 2006. № 2. С. 32–47.

16. *Успенский В. А.* О вещных коннотациях абстрактных существительных // Семиотика и информатика. 1979. № 11. С. 142–148.

17. *Черняк В. Д.* Агнонимы в лексиконе языковой личности как источник коммуникативных неудач // Русский язык сегодня. Вып. 2. М.: Азбуковник, 2003. С. 295–304.

REFERENCES

1. *Baranov A. N., Dobrovolskiy D. O.* Aspekty teorii frazeologii. M.: Yazyki slavyanskoy kultury, 2008. 656 s.

2. *Berseneva N. I., Dubrovskaya L. A., Ovchinnikova I. G.* Assotsiatsii detey ot shesti do desyati let. Perm: PermGU, 1995. 255 s.

3. *Evgrafova S. M.* Grammatika ponimaniya i grammatika porozhdeniya teksta i problemyi verbalnogo obucheniya // Trudy Instituta russkogo yazyka im. V. V. Vinogradova. Vyip. XIII. Kultura russkoy rechi. M.: IRYa RAN, 2017. S. 245–253.

4. *Evgrafova S. M.* Zametki o modalnoy prirode vyiskazyvaniya // Problemyi ontolingvistiki — 2018: materialy ezhegodnoy mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii, 20–23 marta 2018 g., Sankt-Peterburg, RGPU im. A. I. Gertsena. Ivanovo: Listos, 2018. S. 368–374.

5. *Evgrafova S. M.* K probleme kognitivnoy adekvatnosti prepodavaniya rodnoy yazyka // #TOTSBOBNIK: sbornik nauchnykh trudov po materialam Totalnogo diktanta. Vyip. 2. Novosibirsk, 2017. S. 167–188.

6. *Evgrafova S. M.* Kategoriya «svoe / chuzhoe» v yazyke i kommunikatsii: individualnaya yazykovaya sistema i strategii obrabotki yazykovogo materiala // Acta Slavica Estonica VIII. Trudy po russkoy i slavyanskoy filologii. Lingvistika XVII. Svoe — chuzhoe v yazyke i rechi. Tartu: University of Tartu Press, 2016. S. 255–267.

7. *Evgrafova S. M.* O trudnostyakh izucheniya slovoobrazovaniya v shkole // Prepodavanie russkogo yazyka i literatury: vyzovyie vremeni: sbornik metodicheskikh materialov po rezultatam kruglogo stola. Ivanovo: Listos, 2017. S. 41–53.

8. *Evgrafova S. M.* Osvoenie metazyzyka nauki i yazyka obucheniya: voprosy, otvety i kommunikativnyie neudachi // Problemyi ontolingvistiki — 2017: materialy ezhegodnoy mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii, 26–28 iyunya 2017 g., Sankt-Peterburg, RGPU im. A. I. Gertsena. Ivanovo: Listos, 2017. S. 175–180.

9. *Evgrafova S. M.* Osvoenie rodnoy yazyka i effektivnost verbalnogo obucheniya // Problemyi ontolingvistiki — 2016: materialy ezhegodnoy mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii, 23–26 marta 2016 g., Sankt-Peterburg. Ivanovo: Listos, 2016. S. 188–196.

10. *Evgrafova S. M.* Problema nediyagnostiruemykh kommunikativnykh neudach v uchebno-nauchnom diskurse // Mezhdunarodnaya konferentsiya «Marginalii — 2015: granitsy kultury i teksta». Polotsk, 27–30 avgusta 2015 g. [Elektronnyiy resurs]. URL: [http://uni-persona.srcc.msu.ru/site/conf/marginalii-2015/thesis.htm].

11. *Evgrafova S. M.* Fenomen estestvennoy pismennoy rechi i ego vliyanie na yazykovuyu sistemu // Acta Slavica Estonica V. Trudy po russkoy i slavyanskoy filologii. Lingvistika XVI. Antropotsentriзм v yazyke i rechi. Tartu: University of Tartu Press, 2014. S. 248–260.

12. *Kanakina V. P., Goretskiy V. G.* Russkiy yazyk. 4 klass. Ch. 2. M.: Prosveschenie, 2013. 160 s.

13. Karaulov Yu. N. Aktivnaya grammatika i assotsiativno-verbalnaya set. M.: IRYa RAN, 1999. 180 s.
14. Morkovkin V. V., Morkovkina A. V. Russkie agnonimiy (slova, kotorye myi ne znam). M.: IRYa im. A. S. Pushkina; IRYa RAN, 1997. 414 s.
15. Saharov L. S. O metodah izucheniya ponyatij // Kulturno-istoricheskaya psihologiya. 2006. № 2. S. 32–47.
16. Uspenskiy V. A. O veschnyih konnotatsiyah abstraktnyih suschestvitelnyih // Semiotika i informatika. 1979. № 11. S. 142–148.
17. Chernyak V. D. Agnonimiy v leksikone yazykovoy lichnosti kak istochnik kommunikativnyih neudach // Russkiy yazyk segodnya. Vyip. 2. M.: Azbukovnik, 2003. S. 295–304.

Т. А. Круглякова, М. А. Еливанова

КОНФЕРЕНЦИЯ «ПРОБЛЕМЫ ОНТОЛИНГВИСТИКИ — 2018»

Статья представляет собой обзор ежегодной международной конференции «Проблемы онтолингвистики», которая прошла 20–23 марта 2018 года в РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург. Описана тематика и проблематика пленарных и секционных заседаний (посвященных методологии онтолингвистических исследований, освоению фонетики, грамматики, лексики русского языка как родного и как второго в ситуации двуязычия, вопросам становления текстовой и коммуникативной компетенции, овладению письменной формой речи); круглого стола (на котором обсуждались вопросы целесообразности и адекватности контроля техники чтения и итоговых выпускных испытаний за курс русского языка в средней школе); симпозиумов (один посвящен вопросам становления речи в условиях аномального развития, второй — в условиях билингвизма) в контексте развития онтолингвистики как науки.

Ключевые слова: научная конференция, обзор, онтолингвистика.

T. Kruglyakova, M. Elivanova

CONFERENCE «PROBLEMS OF ONTOLINGUISTICS — 2018»

The article is review of the annual research conference «Problems of Ontolinguistics» that took place on 20–23 March 2018 at Herzen State Pedagogical University of Russia in Saint Petersburg. It recounts the topics, subjects and issues addressed during the plenary and sectional meetings (the issues of ontolinguistic research methodology, the acquisition of phonetics, grammar, and lexis of Russian as a native language and as a second language in the situation of bilingualism, the development of textual and communicative competence, and the acquisition of written language), panels, where problems of viability and validity of reading technique tests and final examinations for the secondary school course of Russian were discussed, and symposia (one focusing on the issues of child language acquisition in the conditions of abnormal development, the other — in the conditions of bilingualism) in the context of developing ontolinguistics as a science.

Keywords: research conference, review, ontolinguistics.

Введение: конференция «Проблемы онтолингвистики — 2018» в контексте ежегодных конференций, посвященных вопросам изучения детской речи

В конце 80-х годов, когда речь ребенка и ее механизмы стали объектом первых систематических исследований в отече-

ственной науке после долгого перерыва, в ЛГПИ им. А. И. Герцена прошла первая небольшая конференция, организованная С. Н. Цейтлин и ее коллегами, посвященная проблематике детской речи. С 90-х годов прошлого века конференция стала ежегодной и постепенно приобрела статус между-