В. А. Ронская

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ МОРФЕМОТИПА И ПРОБЛЕМА ЕГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Работа представлена кафедрой обшего и сравнительного языкознания Пятигорского государственного лингвистического университета. Научный руководитель – доктор филологических наук, профессор А. Б. Михалев

В данной статье рассматривается проблема теоретической модели морфемотипа и его психологическая реальность, представлено теоретическое и практическое обоснование того, что морфемотип является основным фактором создания фоносемантического поля, подтверждается гипотеза о психолингвистической природе морфемотипа в речемыслительной деятельности ребенка и о первичности звукоизобразительной семантики.

The article views the problem of theoretical model of a morpheme type and its psychological substance. The author proves in theory and practice that a morpheme type is a basic factor of phonosemantic field forming and substantiates the hypothesis about the psycholinguistic character of a morpheme type in speech cogitative activity of a child and antecedence of sound-imitative semantics.

Развитие мышления у ребенка и его речь являются уникальным предметом для исследования. Его мышлению и речи присущи те характеристики, которые не свойственны взрослому человеку. В процессе развития речи ребенок проходит целый ряд этапов до того, как его речь станет напоминать нам речь уже сложившегося человека и личности: объединение слов в группы на начальных стадиях развития, основополагающая роль имитации и звукосимволизма, однословные высказывания, которые определяют границы его активности или его позиции, восприятие им звукового облика слова, и на этой основе формирование связи звучания и смысла.

Интеллект ребенка развивается благодаря взаимодействию с предметным миром и окружающими ребенка людьми. Развитие значения по этому пути выражается в переходе ребенка от номинации к предикации, в постепенном усложнении содержания высказывания. А. М. Шахнарович[1] определяет детскую речь как своеобразную форму речевой деятельности, характеризующуюся на каждом из возрастных этапов развития речи своими средствами, отличными в целом ряде моментов от «взрослых».

А. М. Шахнарович пишет, что «на основе предметных действий у ребенка возникает перцептивный образ (представление)…», который вступает в «сложные взаимоотношения со знаками языка». Автор замечает, что «овладение знаками языка состоит сначала в овладении свойствами самих знаков». Проведенное им исследование позволило утверждать, что это самостоятельный этап в развитии речи и что это – «необходимая ступень». Особенности этого этапа, «ступени» выражаются в «мотивированности значений знаков языка их звучанием»[2]. По мере накопления знаний в предметном мире и в языке, становления предметных и речевых действий, ребенком осознается несоответствие планов выражения и планов содержания языкового знака в его речи. Ребенок не редко полагает, что звуковая форма слова имеет свое особое значение, хотя в лингвистике принято считать, что звуковая и графическая формы

слова практически не связаны со смысловой стороной слова, за исключением звукоподражательных слов и иероглифов.

Понятие звука обычно ассоциируется у нас со слухом и, следовательно, с физиологическими процессами в ушах, а также с психологическими процессами в нашем мозгу (именно там происходит переработка ощущений, поступающих в органы слуха). Кроме того, под звуком мы понимаем физическое явление, вызывающее действие на наши уши, а именно продольные волны, так как звук с физической точки зрения есть нечто иное, как волна, созданная нашим артикуляционным аппаратом.

Три аспекта составляют основу звука – это, во-первых, источник звука (в данном случае это работа нашего артикуляционного аппарата); во-вторых, энергия, которая переносится от источника звука в виде продольных звуковых волн; в-третьих, то, как звук регистрируется (воспринимается) нашим ухом.

На последнем этапе звук воспринимается и расшифровывается мозгом, как нечто уже устоявшееся и не подверженное изменению. Следовательно, чтобы человеческое ухо (а значит, и мозг) восприняло какое-либо сочетание звуков слова как нечто большее, чем простой набор звуков, обозначающий тот или иной предмет или явление (а именно уловило фонетически мотивированную связь с незвуковым признаком денотата), необходимо наличие какого-либо условия, как естественно предположить, на первом этапе (формирование и продуцирование звуков) и частично на втором (передача энергии звука посредством продольных волн).

Сообразно этим функциям можно выделить и соответствующие этапы процесса восприятия-дешифровки звука. Понятно, что первые три этапа: обнаружение сигналов их различение и передача – носят чисто психофизиологический, физический характер, где звуковые волны фиксируются слуховым аппаратом человека и различаются как звуки, имеющие соответствующие физические характеристики. На последнем этапе (опознавание образов) – конечной и наиболее сложной операции сенсорной системы, которая представляет собой отнесение образа к тому или иному классу объектов, с которыми ранее встречался организм, т. е. классификацию образов – образ уже представляется «завершенным», «цельным» со всеми возникшими звукосимволическими или иными ассоциациями. Синтезируя сигналы от нейронов-детекторов, высший отдел сенсорной системы формирует «образ» раздражителя и сравнивает его с множеством образов, хранящихся в памяти. При этом, хотя образ еще не идентифицирован, звукосимволические ассоциации (если слово звукосимволическое) уже возникли, и, таким образом, процесс идентификации проходит легче, быстрее и эффективнее на базе уже имеющейся «подсказки» – звукосимволической ассоциации.

Онтогенез речевой деятельности – сложный процесс, в который входит множество разнообразных и противоречивых линий развития, в которых пересекаются и общепсихическое развитие, и умственное развитие, и когнитивное развитие ребенка.

Общий интерес при анализе онтогенеза речевой деятельности приобретают проблемы семантики. Связи между языковыми знаками и предметами, устанавливаемые людьми в их социальной практике. Эти связи развиваются по мере вхождения индивида в социализацию, по мере развития ребенка, овладевающего языком. Процесс формирования речевой деятельности в онтогенезе трактуется как развитие связи между языковыми знаками и действительностью. Она развивается по мере развития познавательных способностей ребенка. Развитие названных связей – центральный процесс развития речи, тем самым он неотделим от процесса общепсихического развития.

Исследования детской речи последнего десятилетия все в большей степени ориентируются не на хронологию в описании частных явлений грамматики, лексики и т. п.,

а на выявление механизмов формирования системы языковых категорий. Позднее это связано с тенденциями, характерными для современной лингвистики: исследование прагматических факторов речевого общения, обращение к семантике синтаксиса, ориентация на говорящего субъекта.

Согласно концепции Л. С. Выготского, центральным процессом, определяющим формирование и использование знаний об окружающем мире с целью выражения этих знаний в языковых формах, является *обобщение*. Наиболее характерно для формирования обобщения то, что их содержание представлено в виде внешних действий и только по мере развития «свертывается»[3], становясь принадлежностью систем высших психических функций.

Языковой знак, по мнению Л. С. Выготского, – это «единство обобщения и общения, коммуникации и мышления, интеллекта и аффекта»[4]. Языковой знак – связующее звено между объективным миром и сознанием индивида, его опытом, складывающимся в процессе деятельности. Языковой знак связывает не вещь и имя, но понятие и акустический образ. Этот последний не есть материальный звук, вещь чисто физическая, но психический отпечаток звука, представление, получаемое о нем посредством органов чувств, он чувственный образ. Психический характер акустических образов человека хорошо обрисовывается из наблюдения над нашей собственной речевой практикой. Не двигая ни губами, ни языком, он может говорить сам с собою или мысленно повторять стихотворный отрывок... Языковой знак есть, таким образом, двусторонняя психическая сущность...

Начальным этапом закрепления общего знания является выделение в предмете некоторых свойств и перенесение их при номинации на знак, обозначающий этот предмет. Л. С. Выготский назвал этот этап «удвоение предмета» (имя предмета, т. е. знак языка, является частью или свойством предмета. Обобщение на этом этапе «означает, что из конкретного содержания предметов выделяются черты и свойства, которые существенны для действия и являются его специальным объектом»[5]. На этапе, когда происходит «удвоение» предмета, когда имя (значение) является частью предмета, элементы языка еще не выступают в качестве знаков, поскольку не замещают объекты, или обозначаемые элементы языка обретают знаковость только тогда, когда становятся своего рода самостоятельными объектами, а значение, в свою очередь, является способом закрепления опыта употребления данного предмета или знака в общей практике. Согласно некоторым теориям, формирование в процессе развития ребенка функциональных структур речевого поведения – это реализация заложенной генетически врожденной программы. В противовес этой точке зрения в нашей работе проводится мысль о детерминизме развития высших психических функций, и в частности речи, практическим действием и общением ребенка. Как говорит Дж. Брунер, «язык – специализированное и конвенционализированное развитие кооперативного действия и усваивается как инструмент для регуляции совместной деятельности и совместного внимания»[6].

Факты детской речи позволяют предположить, что порождение пропозиционального содержания уходит своими корнями в порождение двучленной структуры. Ее семантика оказывается очень тесно связанной с тем элементом, который фиксирует «новое» и, по сути, является предикатом. У истоков содержательной стороны высказывания стоит однословное предложение как 1-я форма вербального поведения в онтогенезе, с одной стороны, сочетающая в себе то, что получило название «смысла», «замысла» и т. д., с тем, что может быть названо ядерной предикативной формой, вокруг которой и сосредоточено пропозициональное содержание, с другой – служащая прототипом других форм выражения.

Л. С. Выготским было выдвинуто положение о том, что источником семантических обобщений ребенка является «функ-

циональное употребление знака»[7]. Речь, как всякая высшая психическая функция, в онтогенезе сначала разделена между двумя людьми. Вследствие этого собственно семантическая сторона высказывания формируется в детской речи в рамках последовательности: функция социальной связи – функция указания (обозначения) – функция указания (обозначения) для себя.

Обозначаемое – а в детской речи на ранних этапах ее развития это всегда наличная предметная ситуация – выступает «не просто как объект отражения, а как объект совместной социальной деятельности, то основное условие эффективности совместной деятельности будет заключаться в том, чтобы партнер структурировал предметную ситуацию таким же образом, как и говорящий. Анализ соотнесения структуры ситуации и речевого высказывания в онтогенезе оказывается возможным, потому что предметные и речевые действия строятся по общим для них психологическим законам. Функциональные характеристики высказывания, роль речи в предметно-практической деятельности в онтогенезе раскрываются при анализе структуры ведущей деятельности как конкретного этапа психического развития ребенка»[8].

По характеру психологической структуры деятельности выделяются следующие типы игровых действий: манипуляции предметные, атрибутивные, изобразительные и ролевые. Эти типы действий различаются по мотиву и цели, по строению, по сложности реализации. По коммуникативной направленности они подразделяются на две группы: в одну из них входят действия, не требующие взаимодействия, т. е. общения; во вторую – предполагающие совместность реализации.

К числу проблем, вызывающих наибольшие противоречия, относят, например, вопрос о первичности чувственного восприятия и принцип отражения. Присутствует гипотеза о существовании фоносемантических соответствий в бессознательной области речемыслительной деятельности ребенка. Поэтому было решено провести ассоциативный эксперимент, чтобы найти свидетельство того, что звук несет в себе семантический признак и этот признак заложен у ребенка изначально, а не только формируется под воздействием социокультурных факторов.

Эксперимент был основан на теории фоносемантического поля, так как она помогает проследить развитие языка изнутри, а также позволяет проникнуть в закономерности образования понятий и связи между ними.

Минимально значимой единицей языка является морфема, иначе называемая «минимальный знак»[9], которая обладает планом содержания и нечленима более на единицы подобного рода. Морфема состоит из элементов, которые обладают определенным семантическим потенциалом, граница их членения находится между сегментом, характеризующимся наибольшей формальной устойчивостью в различных модификациях слова и сохранением семантического тождества лексическому значению, с одной стороны, и более подвижными компонентами, воспринимаемыми как модификаторы инварианта – с другой. Первый тип составляют знаменательные морфемы, а второй – служебные, однако «границы между лексическим и грамматическим в языке в принципе не могут носить абсолютного характера»[10].

Корень относится к знаменательным морфемам и именно корневая морфема представляет для нас особый интерес. Структура корневой морфемы достаточно вариативна как вследствие вокалистических чередований, так и по причине мобильности второго консонантного элемента корня. Существует обобщающая модель или морфемотип[11], который учитывает различные формальные манифестации его составляющих. Так, например, на основе лексикосемантического исследования морфемотип Spir – L выявил следующие поля, образованные лексикой, содержащие компоненты щелевые (спиранты) и L в русском

языке: «бить», «хлестать», «скользить», «колоть». Например, поля «бить» и «хлестать» объединяют в себе такие слова, как «хулить», т. е. «бить словом», «хлобыстать», «хлопать», «салить» в значении «играть в салочки», «салют», «залп», «шлепнуть», «хлынуть»; поле «скользить» объединяет в себе слова «салить» в значении «пропитывать салом», «слалом», «слив», «слизняк», «шлейф», «шлифовать», «шлюпка»; поле «колоть» – слова «слепить» в значении «ослеплять, делать слепым», «жалить», «шило».

Значения, реализуемые каждым вариантом модели, связаны между собой либо отношениями сходства, либо смежностью, а система значений характеризуется многоуровневой структурой, где генетически исходное служит импульсом для образования новых, которые, в свою очередь, также получают развитие, продолжая семантическую цепочку. Каждая из выделенных семем или синтезированных гипер- и архисемем может найти то или иное свое выражение как в отдельной конкретной лексеме, включающей морфемотип в свою формальную структуру, так и в ряде гомоморфных лексем. Адекватной и наглядной является та модель, которая отражает как само развитие исходного значения, так и результат этого развития в виде взаимопересекающихся гиперсемем, а это открывает возможность совмещения двух основных планов языка: синхронии и диахронии. Морфемотип, как модель, обладающая способностью раскрыть развитие самого значения и результат этого развития в виде двух пересекающихся гиперсемем, позволяет нам говорить о том, что его семантика носит полевой характер.

Фоносемантическое поле соединяет два аспекта слов: внешний и внутренний. Каждый звук языка обладает набором изобразительных возможностей. Способ и место артикуляции играют роль стартера в знакообразовании, также велика и подражающая способность речевых звуков при описании звучащей действительности. Различные слова, включающие один и тот же звук, должны иметь нечто общее в своих значениях. Отсюда и происходит полевое структурирование значений: от минимальных семантических признаков, по определению звукоизобразительных, до макрополей, в которые объединяются целые группы слов с единственным общим элементом – звуком. И именно фоносемантика, будучи наукой относительно новой, помогает нам глубже изучить природу детского мышления и речи.

Существующая теоретическая модель морфемотипа требует экспериментальной верификации. Для этой цели использовалась методика конструирования искусственных слов (имен). На основе предложенной формулы морфемотипа были выбраны контрольные (ожидаемые) слова и произвольные. Так, если значение «бить» лучше всего реализуется морфемотипом Spir – L («хлестать», «хлопать», «молотить», «мельчить», «сломать»), то контрольным словом будет слово «жилить», а случайными словами все остальные, составленные аналогичным образом морфемотипы.

Эксперимент подавался в качестве игры. Детям (в общем количестве 50 и в возрасте от 3,5 до 6 лет) были представлены ситуации, и отмечалось, считает ли ребенок подходящим слово, искусственным образом созданное нами в предложении, а также учитывалось и время, за которое ребенок давал свой ответ.

Например, ребенку предлагалась следующая ситуация (в общей сложности 10): «Ты идешь по улице и вдруг видишь, как какой-то мальчик бьет собаку. Тебе ее жалко, ты хочешь за нее заступиться и поругать мальчика». Далее ребенку предлагалось поругать мальчика («Нельзя бить собаку»). Вместо слова «бить» ребенку был предложен ряд искусственно созданных нами слов (10 слов), среди которых только 2 были ожидаемыми нами: «шурать», «сяфить», «*зурать*», ***«жилить»,*** «*тажать*», «*жанить*», «*сятить*», «*шишать*», «*шижить*», ***«сулать».*** Слова ***«жилить»*** и ***«су-***

лать» были теми двумя ожидаемыми, искусственно созданными нами словами-реализациями морфемотипа Spir – L, ассоциируемыми со значением *бить*.

Нами были получены следующие результаты:

1. Нельзя шурать собаку!

Выбрали – 40% (ассоциации со словом «шугать» – пугать), время – 1,3 с.

2. Нельзя сяфить собаку!

Выбрали – 22%, время – 2,2 с.

3. Нельзя зурать собаку!

Выбрали – 36% (ассоциации со словом «злить»), время – 1,6 с.

4. Нельзя **жилить** собаку!

Выбрали – **62%** (ассоциации с выражением «тянуть жилы»), время 2,1 с.

5. Нельзя тажать собаку!

Выбрали – 12%, время – 3,4 с.

6. Нельзя сятить собаку!

Выбрали – 0%, время – 0,5 с.

7. Нельзя жамить собаку!

Выбрали – 4%, время – 1,5 с.

8. Нельзя шишать собаку!

Выбрали – 20%, время – 3,2 с.

9. Нельзя шижить собаку!

Выбрали – 6%, время – 2,8 с.

10. Нельзя **сулать** собаку!

Выбрали – **72%**, время – 2,4 с.

Подобным образом детям были представлены и другие ситуации уже с другими искусственными словами и на основе других морфемотипов.

В результате полученных данных можно прийти к следующим выводам. Пользуясь структурой морфемотипа, экспериментальным методом удалось доказать, что определенный звук и комбинация звуков имеют определенный смысл и это заложено в ребенке изначально. Скоростная реакция ребенка на эти слова выше, чем на другие. Были отмечены также и следующие факты: чем младше ребенок, тем быстрее он давал свои ответы, чем старше, тем дольше он задумывался над тем, что ответить. Время от времени ребенком на определенные слова давались ассоциации известных ему слов, и часто это влияло на их выбор.

Проведенный нами эксперимент имеет большую теоретическую и практическую ценность, так как впервые детская речь была проанализирована не с точки зрения его социокультурного развития, а на основе изучения внутренних стимулов и предпосылок, дано экспериментальное подтверждение тому, что действительно семантика языка имеет полевую структуру, морфемотип является основополагающим фактором для создания фоносемантического поля и далее пространства, подтверждается гипотеза о психолингвистической природе такой метаструктуры как морфемотип в речемыслительной деятельности ребенка, а также то, что звук и заложенная в нем семантика первичны по своей природе.

Проведенное исследование вносит существенный вклад в фоносемантическую проблематику и прокладывает перспективы для экспериментального изучения звукосимволических тенденций, вероятно, врожденного характера.

Поскольку выявленные фоносемантические соответствия носят предположительно врожденный и универсальный характер, то результаты исследования могут быть использованы при обучении как родному, так и иностранному языку (особенно на ранних стадиях развития ребенка). Представляется, что верификация гипотезы о психологической реальности морфемотипа открывает новую проблематику в психолингвистике, а именно врожденные метаязыковые структуры.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Шахнарович А. М.* О роли образа в онтогенезе речевой деятельности. С. 27.

[2] Там же. С. 34.

[3] *Выготский Л. С.* Психология. С. 720.

[4] Там же. С. 16.
[5] Там же. С. 824.
[6] *Bruner J. S.* The course of cognitive growth. P. 76.
[7] *Выготский Л. С.* Указ. соч. С. 874.
[8] *Леонтьев А. А.* Язык, речь, речевая деятельность. С. 159–165.
[9] *Михалев А. Б.* Теория фоносемантического поля. С. 64.
[10] *Касевич В. Б.* Семантика. Синтаксис. Морфология. С. 143.
[11] Указ. соч. С. 71.