



ЛИНГВИСТИКА

УДК 81'23-057.874

СОСТАВ И ОРГАНИЗАЦИЯ ЛЕКСИКОНА НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОНТОГЕНЕЗА

А. П. Сдобнова

Саратовский государственный университет
E-mail: sdobnovaar@yandex.ru

В работе подводятся итоги изучению состава и организации лексикона школьников разных возрастных групп.

Ключевые слова: речевой онтогенез, лексикон школьника, ассоциативный эксперимент.

Composition and Structure of Lexicon at Different Stages of Ontogenesis

A. P. Sdobnova

The article sums up the results of studying the composition and structure of the lexicon of school pupils of different age groups.

Key words: speech ontogenesis, school pupil's lexicon, associative experiment.

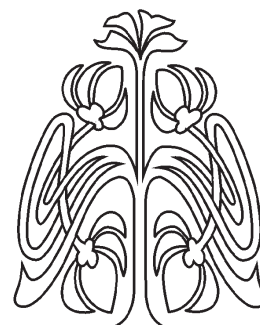
Состав и строение лексикона человека непрерывно меняются на протяжении всей жизни человека, особенно интенсивно – в раннем возрасте, на начальных этапах освоения речи, и в целом – в дошкольный период жизни ребенка. Уже поэтому внимание исследователей направлено на процессы развития лексикона у детей преимущественно этого возраста, и онтолингвистикой сделано в данном направлении очень много.

1. Лексикон ребенка на ранних этапах онтогенеза.

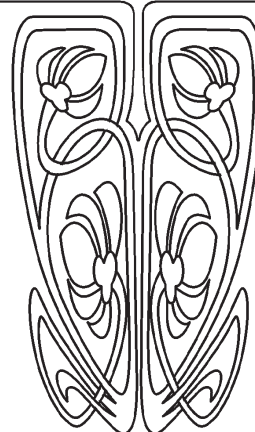
Исследованиями отечественных и зарубежных онтолингвистов установлены основные универсальные закономерности в развитии словаря ребенка, изучено формирование ядра лексикона уже на ранних этапах развития, выявлены принципы его организации, прослежены возрастные изменения в составе лексикона и факторы, определяющие эти изменения.

1.1. При исследовании лексикона рассматривают его количественные и качественные характеристики. Существуют различные данные об объеме лексикона ребенка (см., например, данные о росте словаря ребенка в работе С. Л. Рубинштейна¹). Установлено, что могут различаться не только объемы словарей у детей, говорящих на разных языках, но даже у детей одного возраста, растущих в одной семье. Причин различий/расхождений несколько: одни обусловлены психофизиологическими, половозрастными и другими особенностями развития ребенка (интраверты, экстраверты, индивидуальные, гендерные различия, различие в речевом развитии в условиях sibлингового общения и др.), другие – исследовательскими методиками: выбором материала, метода исследования (представительность выборки, различие в идентификации слов на ранних этапах онтогенеза и др.)².

1.2. Бесспорными оказываются универсальные характеристики начального детского лексикона. Он характеризуется тем, что к моменту продуцирования 50 первых слов (1,5–2 года) пассивный лексикон (понимаемые слова) значительно превышает активный (продуцируемые слова): соотношение колеблется от 2:1 до 10:1³. Ядром начального лексикона выступают конвенциональные (реальные, нормативные) слова и слова языка нянь (звукоподражательные и лепетоподобные). Кроме того, в лексикон входят протослова (уникальные слова, создан-



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





ные ребенком и употребляемые им постоянно) и застывшие фразы⁴.

К классификации единиц начального детского лексикона подходят с разных позиций. Определить точно семантику и морфологическую принадлежность слов этого периода чрезвычайно сложно из-за диффузности и неустойчивости значения слова у ребенка, и потому не случайным оказывается множество классификаций: тематическая (А. Н. Гвоздев), семантически и функционально ориентированная таксономия (К. Нельсон, Х. Бенедикт), формальная таксономия (Е. Ливен), классификация смыслов, основных идей (М. Д. Воейкова и И. А. Чистович), «стандартный набор понятий» (С. Н. Цейтлин). Так, в классификации С. Н. Цейтлин выделены основные группы слов начального детского лексикона: окружающие ребенка лица, птицы и животные, игрушки, еда, прогулка, одежда, оценка, предметы в доме, действия, состояния и др.⁵ Классификации К. Нельсон, Е. Ливен и других основаны на большем обобщении: *common nouns* (простые имена), *onomatopoeic words* (звукоподражания), *proper nouns* (личные имена), *interactive words* (слова, обеспечивающие взаимодействие), *other words* (другие слова)⁶.

Состав начального детского лексикона обусловлен потребностью ребенка в освоении окружающего мира, необходимостью назвать явления, передать определенный набор понятий, чем объясняется сходство первых слов-«смыслов» у разных детей, у детей, живущих в разное время, у разноязычных детей⁷. Так, сравнение начального детского лексикона русскоязычных детей конца XX– начала XXI в. и детей, рожденных в начале XX в., проведенное М. Б. Елисейевой, показало стабильность состава начальных детских лексиконов. Различия вызваны, как было выявлено, реальными изменениями окружающего ребенка мира⁸. Сопоставление начальных детских лексиконов русскоязычных и англоязычных детей показало, что тематически при некоторых различиях в частоте употребления большая часть лексикона у них совпадает (обозначения родителей, названий еды, питья, большинства групп животных, птиц, слов согласия/несогласия, приветствия/прощания и др.). Выявленные М. Б. Елисейевой различия (например, в группе «животные» или в употреблении этикетных слов) объясняются внешними факторами⁹.

Освоение семантики слова в ранний период начинается с предметно-ситуативной соотнесенности слова, с овладения денотативным компонентом. К особенностям лексикона ребенка раннего возраста относят детскую омонимию, явление сдвинутой референции, лексико-семантическую сверхгенерализацию (расширение референции), которую отмечают и отечественные, и зарубежные ученые¹⁰, обусловленную, в первую очередь, ограниченным лексическим запасом и неосвоенностью лексического значения¹¹.

1.3. Вторая универсальная особенность лексикона раннего возраста, отмечаемая отечественными и зарубежными исследователями, – лексический взрыв активного словаря начиная с конца второго года жизни: лексикон последовательно увеличивается, количественное различие активной и пассивной его частей заметно сокращается, почти исчезает, поскольку слова пассивного лексикона «актуализируются в активном», а новые слова почти сразу начинают произноситься, т. е. пополняют активный лексикон¹². Этот период характеризуется появлением производных лексических единиц, диминутивов, словообразовательных инноваций¹³.

Данный этап характеризуется, во-первых, развитием семантики лексических единиц, понятийным структурированием в результате постепенного процесса овладения ядерно-периферийной структурой лексического значения слова, во-вторых – формированием разного рода системных отношений в структуре лексикона: парадигматических (синонимических, антонимических), иерархических гипо-гиперонимических (*животное – собака – пудель*) вследствие результата процесса категоризации – стремления ребенка «категоризовать» окружающее (М. Б. Елисейева), выделением в составе лексикона ядерной группы лексем, околядерной, периферийной.

1.4. В основе исследования состава и структуры лексикона ребенка раннего возраста лежат преимущественно материалы непосредственных наблюдений речевого поведения детей, фиксации их спонтанной речи. Значительный объем словаря детей следующих возрастных групп (младшего, среднего, старшего дошкольного, школьного возраста), большая вариативность, изменчивость лексикона – с одной стороны, и появление нового аспекта (психолингвистического) и нового объекта исследования (внутреннего лексикона) – с другой, потребовали привлечения и других материалов и методов исследования: кроме фиксации устной речи детей, используются данные различных экспериментов.

Так, Т. В. Соколова исследовала внутренний лексикон ребенка дошкольного возраста (3–6 лет) по материалам свободного ассоциативного эксперимента. Ею получен ассоциативный тезаурус ребенка, который рассматривается автором как функционирующая система. Результаты количественно-системного анализа ассоциативного тезауруса ребенка привели Т. В. Соколову к утверждению, что ассоциативный тезаурус ребенка – это структурное образование, в котором формируется ядро, имеется периферия и индивидуальная часть. Ядро внутреннего лексикона ребенка в основе своей совпадает с ядром лексикона взрослого (*человек, дом, хорошо, большой, говорить*), т. е. формирование ядра лексикона начинается на самых ранних этапах становления семантической системы. Т. В. Соколовой выделены специфичные для данного возрастного периода смысловые



доминанты детства (*играть, хороший, человек, большой, читать, петь, мяч, бегать, машина, говорить, дом*). Самое частотное в реакциях слово *играть* является, по Т. В. Соколовой, центром вербальной ассоциативной сети¹⁴.

Ядро частотных единиц лексикона дошкольников 6–7 лет выделено А. В. Захаровой на материале текстов устной речи детей. Оно включает единицы, называющие лицо (*мама, папа, тетя, бабушка, человек, люди, мальчик, мальчишка*), прилагательные широкой семантики (*маленький, большой, плохой, хороший, детский* и др.), глаголы (*говорить, делать* и др.) и конструктивные («строительные») грамматические элементы (*я, он, быть, не, в, что* и др.)¹⁵. А. В. Захарова выявила группу тождественных ядерных единиц в лексиконе детей и взрослых (*человек, люди, быть, говорить* и др.).

Таким образом, по материалам устной речи и материалам ассоциативного эксперимента установлено, что ядро лексикона формируется у ребенка на ранних этапах его речевого развития, а значит, в этот период начинается и структурирование лексикона (выделение его ядра и периферии).

1.5. В онтолингвистике, психоллингвистике изучение развития значения слова в раннем онтогенезе имеет давнюю научную традицию, которая заложена в трудах Л. С. Выготского, Ж. Пиаже, Н. И. Жинкина, А. Р. Лурия и развивается в работах А. Н. Леонтьева, А. А. Леонтьева, М. М. Кольцовой, Н. Х. Швачкина, Е. Кларк, Т. В. Ахутиной, Т. Н. Ушаковой, С. Н. Цейтлин, Н. И. Лепской, А. М. Шахнаровича, Н. М. Юрьевой, Н. В. Уфимцевой, Т. М. Рогожниковой, Т. Н. Наумовой, Е. Ю. Протасовой, Н. А. Гасицы, А. П. Стеценко, Г. Р. Добровой, М. Л. Кусовой, С. В. Плотниковой, И. Н. Гридиной, Ю. С. Пузановой, Т. В. Батыркаевой и др.

Онтолингвистикой разработаны разные гипотезы развития у ребенка значения слова (гипотезы генерализации, дифференциации, параллельно идущих процессов генерализации и дифференциации, гипотезы прототипов, характеризующие определенное смещение в развитии значения слова и др.)¹⁶, выделяются этапы развития: ситуативная закрепленность значения, формирование предметной соотнесенности, формирование понятийной соотнесенности, формирование семантической структуры слова как системы лексико-семантических вариантов.

В конце XX – начале XXI в. в изучении развития значения слова у ребенка выделяется два направления. Одно – исследование общей модели и стратегий развития семантической структуры слова в индивидуальном сознании. Другое – исследование освоения ребенком семантики отдельного слова или семантики лексических единиц отдельных лексико-семантических, лексико-грамматических групп. Сложные процессы в становлении лексикона – семантической структуры слова, связей между лексическими единицами – исследуются преимущественно экс-

периментально, и одним из основных способов получения знаний об этих процессах выступает ассоциативный эксперимент.

В рамках первого направления разработана концепция значения слова как достояния индивида¹⁷, развиваемая представителями тверской, пермской, московской, уфимской, минской и других научных школ. Например, на материале ассоциативных экспериментов Т. М. Рогожниковой проведено исследование механизмов функционирования многозначных слов в индивидуальном сознании на большом возрастном диапазоне (4–18 лет) и установлено, что в процессе развития у ребенка происходит «расширение набора ЛСВ полисемантического слова», степень актуальности одного и того же ЛСВ может меняться, меняется и содержание отдельных ЛСВ, что имеются два основных взаимодействующих, связанных в едином процессе пути развития значения слова: дифференциация значений слов, обусловленная все более глубоким, четким различием признаков предметов и явлений действительности по мере взросления ребенка, и «отвлечение от различительных признаков, ведущее к более высоким уровням обобщения»¹⁸. Т. М. Рогожниковой разработана модель развития значения слова, представленная как спираль с увеличивающимися по мере восхождения диаметрами витков. Процесс развития значения слова – процесс непрерывный и постепенный, и каждый новый виток – это повторение на качественно ином уровне¹⁹.

В работах второго направления освоение ребенком семантики отдельного слова или семантики лексических единиц отдельных лексико-семантических, лексико-грамматических групп рассматривается во взаимосвязи когнитивного и языкового развития ребенка (А. М. Шахнарович, Г. А. Черемухина, Н. М. Юрьева, С. Н. Цейтлин, Г. Р. Доброва, М. Л. Кусова, Н. Е. Кожухова, С. В. Плотникова, Н. А. Чернявская, Т. А. Щеглова, Т. В. Батыркаева и др.). Так, И. Н. Гридиной выявлено, что при формировании системы гипо-гиперонимических отношений в лексиконе ребенка 1,5–6,5 лет «освоение родо-видовых отношений связано с когнитивным развитием ребенка, а освоение гипо-гиперонимических отношений – с языковым развитием». Определены две стратегии освоения детьми «иерархической связи гипонимов и гиперонима: путь от общего к частному – от гиперонима к гипонимам («сверху вниз»); движение от частного к общему – от гипонимов к гиперониму («снизу вверх»)), при этом один и тот же ребенок может следовать одним путем во всех случаях, осваивая ту или иную лексико-семантическую группу, а может выбирать разные стратегии при освоении разных лексико-семантических групп»²⁰. Автором выявлена поэтапность формирования гипо-гиперонимических отношений: появление гиперонима в пассивном словаре и переход его в активный словарь, затем – активный рост гипонимического ряда и, наконец,



формирование гипо-гиперонимического гнезда, осознание структуры гнезда как иерархического образования. В том же онтолингвистическом и психоллингвистическом аспекте М. Л. Кусовой, Ю. С. Пузановой рассмотрено освоение параметрических прилагательных²¹. Ю. С. Пузановой выявлены основные этапы развития у детей 1,5–5,5 лет системы параметрических прилагательных: осознание общей характеризующей функции параметрических прилагательных, выделение интегральной семы в структуре лексического значения этой лексико-семантической группы, затем освоение сем полярной характеристики и полярности отношений между основными параметрическими прилагательными и, наконец, на следующей ступени – овладение дифференциальными семами в структуре лексических значений параметрических прилагательных. Актуальные исследования связи когнитивного развития ребенка и освоения семантики глагола как семантического предиката, ядра высказывания выполнены Н. Е. Кожуховой, С. В. Плотниковой, Т. А. Щегловой, Н. А. Чернявской и др.

Таким образом, исследования лексикона ребенка раннего и дошкольного возраста, проведенные в разное время с использованием различных методов, выявили универсальные закономерности в развитии лексикона ребенка, состав и принципы организации лексикона, сформированность его ядра уже на ранних этапах развития ребенка.

2. Лексикон ребенка на поздних этапах онтогенеза.

2.1. Выявить особенности формирования лексикона ребенка на поздних этапах онтогенеза, в школьный период, несравненно сложнее, чем в ранний период, по тем же, уже названным ранее причинам: значительный объем словаря, его подвижность и большая вариативность, обусловленная биологическими, психофизиологическими, социокультурными, возрастными, гендерными особенностями.

Распространенный в середине XX в. системно-центрический подход к исследованию лексикона позволил получить некоторые данные об объеме и составе реального лексикона не только ребенка дошкольного возраста, но и подростка. Я. И. Вильтовской по материалам письменных текстов 360 сочинений был определен реальный словарь 12-летнего подростка (5 кл.) объемом в 5185 знаменательных слов. Экспериментально, с использованием лингвистического интервьюирования Я. И. Вильтовской был смоделирован примерный, «гипотетический» словарь подростка, который включал 30 тысяч слов²². В лексиконе подростка автором выделены 202 тематические группы, главной из которых, по мнению Я. И. Вильтовской, выступает лексико-семантическая группа «названия лиц». Данное исследование представляет определенный интерес и является важным этапом в исследовании лексикона младшего подростка. Однако смоделированный «гипотетический»

словарь не может в полной мере отражать реальную систему словаря и его функционирования, связей слов и отношений между ними в лексиконе ребенка. Лексикон школьников рассматривается Т. Г. Дьяконовой, Н. В. Орловой и другими, однако материалом в этих исследованиях выступает учебный дискурс, несомненно, ценный, необходимый источник анализа лексикона, но недостаточный для определения полноты реально существующего, функционирующего и в других сферах общения лексикона школьника.

Смена научной парадигмы в 80–90 гг. XX в. привела к тому, что системноцентрический и функциональный аспекты исследования лексикона были дополнены социоллингвистическим и, как уже было сказано, психоллингвистическим аспектами. С позиций психоллингвистики исследуется ментальный, внутренний лексикон, и одним из основных способов получения знаний о реальной структуре внутреннего лексикона признается ассоциативный эксперимент. В качестве самостоятельного источника исследования лексикона ребенка все большее распространение получают созданные по материалам проведенных свободных ассоциативных экспериментов компьютерные базы данных и публикуемые ассоциативные словари. Новый научный подход значительно расширил возможности изучения лексикона на этапах позднего онтогенеза. Такие исследования ведутся учеными разных научных школ в Перми, Санкт-Петербурге, Уфе, Омске, Саратове, Екатеринбурге, Москве, Воронеже и других научных центрах.

2.2. Важные результаты получены учеными пермской психоллингвистической школы, которые рассмотрели внутренний лексикон русского ребенка 6–10 лет по данным прямого и обратного ассоциативного словаря и словаря субъективных частот пермских младших школьников. В качестве модели внутреннего лексикона ребенка 6–10 лет авторы рассматривают словарь детских ассоциаций. В структуре внутреннего лексикона младших школьников ими выделено ядро, которое включает несколько «слоев». В первый слой входят единицы *хороший, друг*, в следующий слой – *красивый*; далее (по убывающей частоте встречаемости в ассоциативных полях) – *большой; холодный, мама, работа, человек; белый, лето, весна* и т. д. Установлено преобладание в ядре единиц с положительной коннотацией, а из частей речи – существительных и прилагательных. В ядре внутреннего лексикона ребенка 6–10 лет были выделены лексико-семантические группы, наиболее актуальные в детской картине мира: *школа, игра; природа, человек; дом, перемещение в пространстве, работа, звуковосприятие и звукопроизводство, отношения между людьми*²³. В качестве общих закономерностей, характеризующих внутренний лексикон младшего школьника, авторы отмечают устойчивые представления о лексико-грамматических классах слов, сформир-



рованность к 10 годам представления о значении слова и его значимости во внутреннем лексиконе, закрепленность в сознании понятий, важных в концептосфере и взрослого, и ребенка (*дом, человек, друг, книга, хороший, большой, думать* и др.); выделяют актуальные концепты детской картины мира (*мама, папа, кошка, игра, играть, писать, школа* и др.)²⁴; отмечают гендерные различия, проявляющиеся в том, что для внутреннего лексикона девочек более важны системные отношения, структурные взаимосвязи слов как единиц языковой системы, для мальчиков актуальны внешние, формальные отношения (созвучия, рифмы); устройство и функционирование внутреннего лексикона девочек имеет, как показывают исследователи, больше сходства с устройством и функционированием его у взрослых.

Результаты исследования Н. Н. Николаенко²⁵ динамики актуального лексикона петербургских школьников той же возрастной группы не противоречат результатам, полученным пермскими исследователями при рассмотрении структуры лексикона, его ядра. Обнаруживается совпадение актуальных фрагментов лексикона петербургских и пермских младших школьников: *дом, школа* (и учебные принадлежности), *природа* (растения, животные), *игра/досуг*. К проявлениям динамики лексикона Н. Н. Николаенко относит его большее разнообразие у детей 9–10 лет в сравнении с лексиконом детей 7–8 лет, отражение в лексиконе процесса социализации в развитии пространственного локуса: ребенок в 7–8 лет чаще использует слова, обозначающие пространство, в котором он находится («Я здесь и теперь»), в 9–10 лет его лексикон начинает отображать дальнейшее пространство, «пространство потенциальной, вероятностной деятельности» («Я в сфере идей и представлений»). Гендерная вариативность лексикона проявляется, как и у пермских школьников, в том, что девочки опережают мальчиков в темпах формирования лексикона и структурирования языковой картины мира.

2.3. Исследование лексикона школьников следующих возрастных групп (подросткового и юношеского возраста), как правило, ограничивается рассмотрением отдельных компонентов лексикона (фрагментов, категорий, лексических, лексико-семантических, тематических групп), анализом действия отдельных факторов развития. Так, Р. И. Березин исследовал актуальный лексикон подростка (5–8 кл.) и установил, что рост актуального словаря подростка носит скачкообразный характер, но в целом к восьмому классу его актуальный словарь значительно увеличивается²⁶. Основные динамические процессы, как выявлено исследователем, совершаются в зоне среднечастотных и единичных слов; группа высокочастотных слов малочисленна и стабильна.

Т. И. Доценко и Е. В. Бочкарева выделяют в организации внутреннего лексикона устный подлексикон и письменный, которые обеспечивают

речевую деятельность в двух формах речи²⁷. По материалам двух экспериментов (устно-устного и письменно-письменного) с подростками 5–9 классов было выявлено, что объем устного подлексикона на 25% меньше объема письменного, при этом устный подлексикон – более однородная структура в сравнении с письменным.

Многоуровневое исследование некодифицированных (преимущественно жаргонных) единиц в лексиконе подростков 15–17 лет, выполненное Е. Н. Гуц²⁸ на материале ряда ассоциативных экспериментов, показало, что внутренний лексикон подростка наряду с кодифицированными единицами включает значительный пласт некодифицированной лексики (в первую очередь – жаргонной, наряду с просторечной), использование которой в речи подростков «отличается относительной стабильностью». Анализ ядра лексикона («ядра языкового сознания» – в другой терминологии) подростка выявил константную часть ядра, общую у подростков и взрослых (*жизнь, человек, дом, любовь, радость, хорошо, друг, счастье, плохо, деньги, большой, ребенок, мир, я, добро, красивый, смерть, сила, сильный, много, зло, время, день*), и переменную, отличающую ядро подростков от ядра взрослых (*лох, кайф, урод, мужчина, люди, семья*). Отличительной особенностью ядра лексикона подростка конца XX – начала XXI в. является, по Е. Н. Гуц, наличие в нем некодифицированных единиц *кайф, лох, урод*, которые занимают в нем устойчивое положение и замещают соответствующие кодифицированные элементы ядра языкового сознания.

2.4. Рассмотреть состав лексикона школьников всех возрастных групп и динамические процессы в нем позволяет база данных «Ассоциативного словаря школьников Саратова и Саратовской области» (АСШС)²⁹, созданная в Саратовском университете на основе свободных ассоциативных экспериментов, проведенных с учащимися 1–11 классов в возрасте 7–18 лет. База данных АСШС включает более 927 тысяч ассоциаций на 1126 стимулов. В эксперименте участвовали более 30,5 тысячи учащихся.

2.4.1. Смоделированный по материалам АСШС совокупный лексикон (т. е. приведенные к начальной форме все ассоциации) включает более 25 тысяч разных лексических единиц и фразем. Объем лексикона школьников количественно близок лексикону взрослого носителя языка (по данным РАС, он включает около 30 тысяч)³⁰. Словники четырех возрастных групп (младших школьников, младших подростков, старших подростков и старшеклассников) количественно различны. Наибольший объем словника – у старшей возрастной группы (9–11 кл.), он составляет более 15 тысяч единиц и в среднем на 2 тысячи единиц превышает словники других возрастных групп.

2.4.2. В составе совокупного лексикона выделяется базовая часть – единицы, которые имеются в составе лексикона каждой из четырех возраст-



ных групп школьников и обозначают главные, актуальные явления окружающего мира. Они обеспечивают единую информационную базу и взаимопонимание в процессе речевой коммуникации, активно функционируют в речевой коммуникации школьников и взрослых.

2.4.3. В составе лексикона выделяются ядро и периферия. Поскольку ядро выступает естественным (первичным) метаязыком человека, его становление происходит, как уже было сказано, в раннем возрасте, но продолжается и в школьном.

Ядерная часть лексикона каждой из четырех возрастных групп школьников отличается от ядер всех других групп, т. е. нет такого ядра, состав которого полностью совпал бы с составом другого. Тем не менее, ядро лексикона школьников отличается высокой стабильностью: в ядерной зоне лексикона всех возрастных групп школьников сохраняются слова, которые входят в ядро лексикона уже у дошкольников 3–6 лет: *человек, я, хороший, хорошо, большой, маленький, быстро, мальчик, идти, книга*³¹, а в ядре лексикона каждой из возрастных групп школьников константные единицы, эксплицирующие самые значимые составляющие картины мира и взрослого, и школьника любого возраста, составляют около 60%. Среди константных единиц имеются и такие, которые отражают специфику картины мира ребенка как учащегося (*класс, школа*), фокус его интересов (*игра, животное*).

Важно заметить, что среди первых 10 единиц, имеющих наибольшее количество ассоциативных связей с другими словами, в каждом возрастном ядре лексикона всегда имеются единицы *человек, дом, друг*, которые соответствуют базовым ценностям языкового сознания как русскоязычных взрослых³², так и школьников любого возраста. Они входят в число первых по рангу 10 единиц ядра также и по данным ассоциативных словарей детей 6–10 лет и подростков³³.

Ядро лексикона школьников – структура динамическая. Его возрастная динамика характеризуется ярко выраженным последовательным сближением с ядром лексикона взрослых. Этот процесс имеет и количественное (от одной возрастной группы школьников к другой количество единиц ядра, тождественных единицам ядра лексикона взрослых, последовательно увеличивается), и содержательное (семантические зоны, их наполнение) проявление³⁴. Изменения в ядре лексикона проявляются в ранговой нестабильности единиц ядра, в замене одних единиц другими по мере взросления и социализации школьника, в динамических процессах в самой семантической структуре единиц ядра.

Так, *жизнь* входит, по данным Н. В. Уфимцевой, в ядро русского языкового сознания и занимает в нем 3-ю ранговую позицию после единиц *человек* и *дом*³⁵. В ядре языкового сознания школьников *жизнь* занимает более низкую ранговую позицию, чем в ядре ЯС взрослых. Но динамика

ранговых позиций ядерной единицы *жизнь* свидетельствует о глубинных сдвигах в представлении ребенка о жизни: от младшей возрастной группы к старшей ранг этой единицы повышается (с 36-й позиции в ядре лексикона младших школьников он перемещается на 22-ю – у младших подростков, затем на 9-ю – у старших подростков и на 6-ю позицию – у старшеклассников) и все более сближается с позицией, какую *жизнь* занимает в языковом сознании взрослых испытуемых. Анализ семантики слова *жизнь* показал, что в динамических процессах, происходящих в школьный период, проявляется действие многих факторов: возраста, пола, степени социализации, жизненного опыта и др. Доминирующими выступают возрастной и гендерный. Действие возрастного фактора проявляется активнее всего в подростковый период, а гендерного фактора начинается в старшем подростковом возрасте и достигает пика в юношеском³⁶.

Динамические процессы в ядре лексикона имеют место не только на уровне отдельных единиц, они проявляются и на уровне его системной организации. Единицы ядра лексикона покрывают смысловые зоны ‘Человек’ (*человек, друг, мама, учитель, я, ребенок* и др.), ‘Оценка’ (*хороший, плохой, умный, дурак, красивый, сильный, добрый* и др.), ‘Деятельность’ (*делать, идти, думать, писать, деньги, работа, дело, школа, урок* и др.), ‘Жизнь’ (*жизнь, смерть, любовь* и др.), ‘Природный и животный мир’ (*земля, солнце, вода, лес, дерево, собака* и др.)³⁷. Эти зоны выделяются в ядре лексикона любой группы школьников, различие определяется иерархией ценностей в картине мира школьников разных возрастных групп. У каждой возрастной группы наблюдается большая детализация тех областей картины мира, которые для них актуальны, предметами которых они оперируют. Этим обусловлена смена приоритетности семантических зон и областей по мере взросления и социализации личности. Показательна динамика состава и объема единиц зоны ‘Деятельность’, и в первую очередь – области учебной деятельности (*школа, класс, урок, тетрадь, ручка, пенал, писать, слово, книга, учебник, учитель, ученик*): от одной возрастной группы к другой единицы этой зоны теряют свои позиции и уступают место единицам других семантических зон. Так, уходят из ядра старших подростков и старшеклассников *карандаш, пенал, тетрадь, учебник* под давлением более актуальных единиц других семантических зон, например: *любовь, смерть, время*. То есть единицы, обозначающие предметы конкретного мира, сменяются единицами отвлеченной семантики, обозначающими понятийные категории.

2.4.4. Выделение единиц периферийной зоны лексикона школьников составляет сложную проблему. По традиции к периферии лексикона относят низкочастотную лексику, а на ассоциативном материале – лексемы, встретившиеся в качестве



реакции только по одному разу. По материалам базы данных АСШС, такие лексемы составляют треть состава совокупного лексикона школьников. Анализ единичных лексем позволяет утверждать, что, даже если слово встретилось как ассоциация один раз, оно входит в активную часть словаря школьника (исключение составляет ограниченная группа квазислов), поскольку подавляющее большинство единичных лексем – это узуальные лексические единицы, относительно частотные в разговорной или в книжной речи носителей русского языка. Например, единичные в реакциях школьников лексемы *закричать, рациональный, феномен* и другие входят в первые 5000 самых частотных слов (по данным частотного словаря О. Н. Ляшевской и С. А. Шарова)³⁸. В группу единичных лексем входят функционально неоднородные единицы: наряду с кодифицированными лексическими единицами (типа *пододеяльник, ряженка, овощной, фронтовой, аплодировать, соединять, штрафовать, перечитать, раскопать, захлопнуться* (1–4 кл.), *буханка, лыжный, доплыть, вприпрыжку* (5–6 кл.), *обломок, ягодный, утащить* (7–8 кл.), *гуманитарный, шутливый, ученический, крановщик, астролог, гитарист, согреть, смешивать* (9–11 кл.) и под.) имеются жаргонные, сниженные (*бесиловка, дембельский, закусон, дистрофан, класснуха, суперски, потрясно* и под.). Нет пока убедительного ответа на вопрос, представлены ли и в какой мере единичные (и неединичные) лексемы в словаре каждого отдельного школьника. Но нет сомнения в том, что, если у ребенка слово выступило в качестве ассоциативной реакции, оно имеет устойчивую связь в его ассоциативно-вербальной сети и входит в активную зону его лексикона. Лексические единицы, выступившие в качестве реакций в АСШС, – это по преимуществу лексика, которую следует рассматривать как активную, хотя актуальность отдельных ее пластов различна у школьников разных возрастных групп. У младшей возрастной группы (1–4 кл.) преобладает лексика, отражающая наглядно-чувственную картину мира; у младших подростков (5–6 кл.) – увеличение в составе единичных некодифицированной лексики наряду с иноязычной; у старших подростков (7–8 кл.) – большее разнообразие и сниженность некодифицированной лексики; у старшей возрастной группы (9–11 кл.) – разнообразие лексических единиц, функционирующих в разных стилях, разных сферах общения, отражающих актуализацию социальных, профессиональных сфер.

Таким образом, лексикон современного школьника – живая, развивающаяся система. Изменения охватывают все его части и стороны, лексико-семантические, тематические группы, семантическую структуру каждой лексической единицы. Лексикон школьника – настолько активно формирующаяся структура, что перегруппировка ассоциативно-вербальных связей отражается даже в самой устойчивой части лексикона – в его ядре.

3. На процесс становления лексикона действуют различные факторы: возрастной, гендерный, социальный опыт школьника, степень его одаренности, условия обучения, социокультурные, психофизиологические и др. Доминирующим выступает фактор «возраст», и он действует в одном направлении – в сторону сближения лексикона школьников с «взрослой нормой». Вместе с тем многими исследователями отмечаются гендерные различия в развитии лексикона и в функционировании его единиц (Т. М. Рогожникова, И. Г. Овчинникова, Т. И. Доценко, Р. И. Березин, Н. В. Аниськина, С. В. Мамаева, В. Е. Гольдин, А. П. Сдобнова и др.). Различия проявляются, например, в большей стандартности единиц лексикона у девочек и большей индивидуальности, динамичности у мальчиков, в разной скорости протекания развития отдельных участков лексикона. При этом действие фактора «пол» на развитие лексикона школьников оказывается более сложным, чем действие фактора «возраст», и разные исследования приводят к не всегда совпадающим выводам. При том что внимание к гендерной дифференциации лексикона ребенка проявляется в значительном количестве работ, приходится признать, что эта его сторона остается пока малоизученной и требует специального глубокого рассмотрения.

Несмотря на наличие отдельных исследований³⁹, почти неизученным остается явление индивидуального лексикона ребенка (идиолексикон, лексикон личности), необходимы исследования того, в какой степени его словарь коррелирует со словарем «коллективного школьника», как закономерности развития лексикона «коллективного школьника» (развитие семантической структуры разных типов слов, динамика ядра и отдельных зон лексикона, этапы и скачкообразность в его развитии и др.) проявляются в становлении лексикона отдельного ребенка как личности.

Говоря о динамике состава и организации лексикона русскоязычных школьников, мы остановились здесь лишь на макроявлениях, относящихся к лексикону в целом; не менее сложные и при этом чрезвычайно разнообразные процессы изменений, совершающиеся в пределах отдельных семантических полей и групп, – предмет отдельного обсуждения.

Примечания

- 1 См.: *Рубинштейн С.* Основы общей психологии : электронная версия. С. 344–346. URL: <http://bookap.info/klasik/rubinshteyn/load/doc.shtml> (дата обращения: 01.09.2014).
- 2 См.: *Елисеева М.* Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста. СПб., 2008. С. 65–66.
- 3 Там же. С. 63–64.
- 4 См.: *Елисеева М.* Указ. соч. ; *Цейтлин С.* Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. М., 2009.



- ⁵ Подробно см.: *Цейтлин С.* Язык и ребенок : Лингвистика детской речи. М., 2000. С. 54–55.
- ⁶ Цит. по: *Елисеева М.* Указ. соч. С. 72.
- ⁷ См.: *Пинкер С.* Язык как инстинкт. М., 2004. С. 253.
- ⁸ См.: *Елисеева М.* Указ. соч. С. 72–73.
- ⁹ Там же. С. 73–75. Значительное сходство начального лексикона разноязычных детей и различия, вызванные структурой языка и национальными культурными особенностями, по данным зарубежных исследователей, рассматриваются Т. Н. Ушаковой (См.: *Ушакова Т.* Речь : истоки и принципы развития. М., 2004. С. 85–89) и др.
- ¹⁰ См.: *Кларк Е.* Универсальные категории : о семантике слов-классификаторов и значениях первых слов, усваиваемых детьми. Вводные замечания // Психолингвистика. М., 1984. С. 221–241 ; *Hoek D., Ingram D. & Gibson D.* Some possible causes of children's early word overextensions // *Journal of Child Language.* 1986. Vol. 13. № 3 ; *Цейтлин С.* Язык и ребенок ... ; *Она же.* Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи ; *Елисеева М.* Указ. соч. и др.
- ¹¹ Подробнее см.: *Елисеева М.* Указ. соч. С. 79–83.
- ¹² Там же. С. 93.
- ¹³ Подробно см.: *Цейтлин С.* Детская речь : инновации формообразования и словообразования: на материале современного русского языка : автореф. дис. ... д-ра. филол. наук. Л., 1989 ; Язык и ребенок ... ; *Она же.* Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи ; *Она же.* Детские инновации : к истории изучения // Лингвистика креатива 2. Екатеринбург, 2012. С. 49–62 ; *Юрьева Н.* Проблемы речевого онтогенеза : производное слово, диалог : экспериментальные исследования. М., 2006 ; *Елисеева М.* Указ. соч.
- ¹⁴ См.: *Соколова Т.* Ассоциативный тезаурус ребенка 3–6 лет : автореф. дис. ... д-ра. филол. наук. М., 1999.
- ¹⁵ А. В. Захарова отмечает функциональную значимость этих единиц в тексте: «Самые частотные прилагательные выходят в текст компактно и быстро» (*Захарова А.* Опыт лингвистического анализа словаря детской речи : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Новосибирск, 1975. С. 13). При этом исследователь выделяет такую особенность: параметрические прилагательные *большой, маленький* сохраняют в этом возрасте, как и в раннем онтогенезе, широкую многозначность: определяют и размер, и количество, и объем, и возраст. Представляется, что такая недифференцированность/интегральность семантики параметрических прилагательных *большой, маленький* находится в соответствии с общеоценочностью семантики прилагательных *хороший, плохой* (См.: *Захарова А.* Опыт статистического исследования устной речи ребенка // Исследования по языку и фольклору / отв. ред. В. А. Аврорин ; АН СССР, Сиб. отд-ние, Ин-т истории, филологии и философии. Вып. 2. Новосибирск, 1967. С. 18–38).
- ¹⁶ Обзор и сопоставление основных существующих в отечественной и зарубежной онтолингвистике гипотез развития у ребенка значения слова см.: *Рогожникова Т.* Психолингвистическое исследование функционирования многозначного слова. Уфа, 2000.
- ¹⁷ См.: *Залевская А.* Психолингвистические исследования. Слово. Текст : Избранные труды. М., 2005.
- ¹⁸ *Рогожникова Т.* Указ. соч. С. 142.
- ¹⁹ Там же. С. 144.
- ²⁰ *Гридина И.* Гипо-гиперонимические отношения в ментальном лексиконе детей и взрослых : автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2010. С. 7–8.
- ²¹ См.: *Кусова М.* Параметризация в речи детей младшего дошкольного возраста // Уральский филол. вестн. Сер. Язык. Система. Личность : Лингвистика креатива. 2012. № 3. С. 28–33 ; *Пузанова Ю.* Параметрические прилагательные русского языка в онтогенезе : автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2012.
- ²² См.: *Вильтовская Я.* Исследование объема и состава лексикона подростка : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Минск, 1980.
- ²³ См.: *Овчинникова И., Береснева Н., Дубровская Л., Пенягина Е.* Лексикон младшего школьника (характеристика лексического компонента языковой компетенции). Пермь, 2000. С. 62–64.
- ²⁴ Там же. С. 79, 82.
- ²⁵ См.: *Николаенко Н.* Динамика формирования внутреннего лексикона младших школьников // Журнал эволюционной биохимии и физиологии. 2004. Т. 40, № 5. С. 440.
- ²⁶ См.: *Березин Р.* Организация актуального лексикона подростка по фактору частоты // Словесность и современность : материалы науч. конф. : в 3 ч. Ч. 2. Лингвистика. Пермь, 2000.
- ²⁷ См.: *Доценко Т., Бочкарева Е.* Устный и письменный подлексиконы ментального словаря русского подростка // Русский язык : исторические судьбы и современность : материалы III Междунар. конгресса исследователей рус. яз., Москва, МГУ, 20–23 марта 2007 г. М., 2007. С. 117.
- ²⁸ См.: *Гуц Е.* Психолингвистическое исследование языкового сознания подростка. Омск, 2005.
- ²⁹ См.: Ассоциативный словарь школьников Саратова и Саратовской области : электронная версия / сост. В. Е. Гольдин, А. П. Сдобнова, А. О. Мартьянов. Саратов : Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, 1998–2008. По материалам базы данных АСШС опубликован: *Гольдин В., Сдобнова А., Мартьянов А.* Русский ассоциативный словарь : ассоциативные реакции школьников I–XI классов : в 2 т. Саратов, 2011.
- ³⁰ См.: Русский ассоциативный словарь : в 2 т. Т. I. От стимула к реакции. М., 2002. С. 3.
- ³¹ См.: *Сдобнова А.* Лексикон современного школьника : проблема состава // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Филология. Журналистика. 2013. Т. 13, вып. 3. С. 19–24.
- ³² См.: *Уфимцева Н.* Этнический характер, образ себя и языковое сознание русских // Языковое сознание : формирование и функционирование : сб. ст. / отв. ред. Н. В. Уфимцева. 2-е изд. М., 2000. С. 163.
- ³³ См.: *Овчинникова И., Береснева Н., Дубровская Л., Пенягина Е.* Указ. соч. С. 76–78 ; *Гуц Е.* Указ. соч. С. 122.
- ³⁴ См.: *Гольдин В., Сдобнова А.* Динамика языкового сознания современной молодежи по данным «Ассоциативного словаря школьников Саратова и Саратовской области» // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Филология.



Журналистика. 2007. Т. 7, вып. 1. С. 24–30; Сдобнова А. Ядро внутреннего лексикона школьников : динамика и устойчивость // Горизонты психолингвистики : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Тверь, 23–24 октября 2009 г. Тверь, 2009.

³⁵ См.: Уфимцева Н. Указ. соч. С. 164.

³⁶ Подробнее см.: Сдобнова А. Динамические процессы в ассоциативном поле «жизнь» // Вопр. психолингвистики. 2012. № 2 (16). С. 20–29.

³⁷ Сдобнова А. Ядро языкового сознания школьников : функционально-семантическая структура // Языковое сознание : парадигмы исследования : сб. ст. / под

ред. Н. В. Уфимцевой, Т. Н. Ушаковой. М., 2007. С. 169–192.

³⁸ См.: Ляшевская О., Шаров С. Новый частотный словарь русской лексики : электронная версия. URL: <http://dict.ruslang.ru/freq.php> (дата обращения: 14.05.2012).

³⁹ См.: Сдобнова А. Индивидуальный ассоциативный словарь школьника // Русский язык сегодня : сб. ст. / отв. ред. Л. П. Крысин. Вып. 3. М., 2004. С. 286–295 ; Она же. Индивидуальный тезаурус в развитии ассоциативных полей // Язык. Сознание. Культура : сб. ст. / под ред. Н. В. Уфимцевой, Т. Н. Ушаковой. М. ; Калуга, 2005. С. 174–182.

УДК 81'276.6: 81'23

АССОЦИАТИВНЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК ОДИН ИЗ ПРИЕМОВ ИССЛЕДОВАНИЯ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ МЕДИКОВ

Т. В. Родионова, И. В. Привалова

Саратовский государственный медицинский университет
E-mail: rodionova.tvsar@yandex.ru, ivprivalova@mail.ru

В статье обсуждаются возможности психолингвистического ассоциативного эксперимента при изучении профессионально-личностной специфики языкового сознания медиков. Результаты исследования свидетельствуют о профессиональной детерминированности ассоциативных реакций и их конгруэнтности парцеллам, зафиксированным в лексико-семантическом поле «Болезнь»
Ключевые слова: языковое сознание, ассоциативная реакция, лексико-семантическое поле.

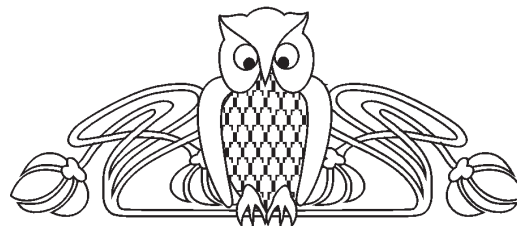
Associative Experiment as One of the Methods of Studying Linguistic Consciousness in Physicians

T. V. Rodionova, I. V. Privalova

The article discusses the potential of a psycholinguistic association experiment in the study of professional and personal distinguishing features of language consciousness in physicians. Research findings support the idea of associative reactions being professionally determined and of their congruency with the parcels recorded in the lexical-semantic field «Disease».

Key words: linguistic consciousness, associative reaction, lexical-semantic field.

Проведение психолингвистических ассоциативных экспериментов важно для познания языкового сознания как этнолингвокультурной общности в целом, так и ее отдельных личностей. В своем понимании этого явления мы опираемся на следующее определение: «Языковое сознание – это образы сознания, овнешняемые языковыми средствами: отдельными лексемами, словосочетаниями, фразеологизмами, текстами, ассоциативными полями и ассоциативными тезаурусами как совокупностью этих полей»¹. В настоящее время самым популярным методом в описании языкового сознания и его особенностей



является психолингвистический ассоциативный эксперимент. Данный подход достаточно часто применяется для исследований в области семантики и лексики языковых единиц.

Суть психолингвистического ассоциативного эксперимента заключается в предъявлении испытуемым ряда слов-стимулов, услышав которые, они должны записать свои ассоциативные реакции. В ходе так называемого *свободного ассоциативного эксперимента* испытуемые записывают свои реакции в виде слов, словосочетаний, а иногда и частей предложений. При *направленном ассоциативном эксперименте* испытуемым могут быть поставлены ограничения по частям речи в записи возникающих слов-реакций. В итоге слова-реакции приобретают конфигурации в виде ассоциативных полей, каждое из которых является фрагментом образа мира. Совокупность ассоциативных реакций, или ассоциативных норм, находит лексикографическое оформление в ассоциативных словарях (см., например, первый ассоциативный словарь под редакцией А. А. Лентьева – «Словарь ассоциативных норм русского языка»²; а также «Русский ассоциативный словарь»³). Таким образом, ассоциативные связи, сформированные в сознании людей, проявляются достаточно показательно в ответах-реакциях на то или иное слово-стимул. Полученные ответы-реакции содержат в себе богатую и интересную для исследователя информацию, которая может быть использована при решении ряда проблем, в том числе и в области лексической семантики.

Психолингвистический ассоциативный эксперимент зарекомендовал себя как эффективный метод при изучении национально-культурной специфики языкового сознания, поскольку получаемое в ходе эксперимента ассоциативное поле представляет собой «фрагмент образа мира